

Formación para el cuidado y educación de la primera infancia en los Centros de Desarrollo Infantil

UNGS-SENAF

Infancias en plural

Editoras:

María Carolina Zapiola
y Karina Benchimol

Autores:

Karina Benchimol, Milton Bidese,
María Florencia Gentile, Andrea Keserman,
Mayra Juárez, Alejandra Sokolowicz,
María Carolina Zapiola

Colaboradores autorales:

Gerardo Amado
Cristian Espínola

Ilustradora:

Laura Mazzoncini



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Formación para el cuidado y educación de la primera infancia en los Centros de Desarrollo Infantil

UNGS-SENAF

Infancias en plural

Editoras:

María Carolina Zapiola y Karina Benchimol

Autores:

**Karina Benchimol, Milton Bidese,
María Florencia Gentile, Andrea Keserman,
Mayra Juárez, Alejandra Sokolowicz,
María Carolina Zapiola**

Colaboradores autorales:

Gerardo Amado - Cristian Espínola

Ilustradora:

Laura Mazzoncini



**Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina**

**Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia**



**Universidad
Nacional de
General
Sarmiento**

Autoridades nacionales

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Ministra de Desarrollo Social de la Nación

Victoria Tolosa Paz

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF)

Gabriel Lerner

Subsecretario de Primera Infancia

Nicolás Falcone

Director Nacional de Abordaje Integral de la Primera Infancia

Milton Bidese

Autoridades UNGS:

Rectora

Flavia Terigi

Vicerrector

Germán Pinazo

Secretaría General

Prof. Sergio Gustavo Vera

Instituto de Ciencias

Decano: Lic. Pablo Bonaldi

Coordinadoras:

M. Carolina Zapiola y Karina Benchimol

EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2023

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico: Ediciones UNGS

Fotografías: gentileza de Bibiana Guardia, Graciela Gutiérrez,

Vanessa Villegas, Valeria Moretti, Sofía Cifuentes, Johana López Luna,

Karina Benchimol y Alejandra Sokolowicz.

ISBN 978-987-630-722-2



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

ÍNDICE

Prólogo de Gabriel Lerner	4
Prólogo de Nicolas Falcone	5
Palabras de bienvenida	7
UNIDAD 1. Infancias en plural	
ENTRAR EN LA VIDA: NATURALEZA, CULTURA Y CRIANZAS.....	13
CUESTIONES DE GÉNERO: SER, EXPRESARSE Y AMAR EN LIBERTAD	27
DE TODOS LOS COLORES: HACIA UNA EDUCACIÓN LIBRE DE RACISMO	41
UNIDAD 2. Iguales en derechos	
LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES	61
ADULTOCENTRISMO, JERARQUÍAS ETARIAS Y VIOLENCIAS	69
EL SISTEMA DE PROTECCIÓN.....	83
UNIDAD 3. Crecer, jugar, aprender, crear	
DESARROLLO INFANTIL, AUTONOMÍA Y JUEGO	93
LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA	105
LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN LA PRIMERA INFANCIA.....	119

Cuando hablamos de infancias debemos hacerlo en plural, ya que existen tantas infancias como niños y niñas en el mundo. Su identidad, su cultura, sus intereses, su historia, sus familias y sus deseos nos sitúa desde una mirada integral, que responde al enfoque de derecho que expresa la Ley 26.061 de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes y las políticas públicas que se enmarcan en esta normativa.

Desde ese lugar, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, en conjunto con la Universidad Nacional de General Sarmiento lanzó la Diplomatura *Formación para el Cuidado y Educación en la Primera Infancia en los Centros de Desarrollo Infantil* durante los años 2021 y 2022. Esta publicación da cuenta del alcance y resultado de esa política de formación que tiene un impacto de relevancia en las trayectorias de quienes día a día trabajan por y con las primeras infancias.

En este manual se recopilaron los contenidos más significativos que acompañaron las prácticas formativas de más de 1400 educadoras y educadores de todo el país.

Como corresponsables en el cuidado y educación de cada niña y cada niño en su primera infancia, tenemos la responsabilidad de actualizarnos continuamente en temas centrales tales como derechos, desarrollo autónomo, buenos tratos, diversidades, perspectiva de género, entre otros, de manera de garantizar el cumplimiento y ejercicio de los derechos de las infancias de todo el territorio nacional, es por ello que un estado presente debe garantizar permanentemente instancias formativas de calidad y en alianza con universidades.

Gabriel Lerner

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la Nación
Ministerio de Desarrollo Social

“*Infancias en Plural*” es el resultado de la articulación entre la Subsecretaría de Primera Infancia con la Universidad Nacional General Sarmiento, pero sobre todo es el resultado de miles de educadoras y educadores en todo el país que construyeron con su experiencia, recorrido y conocimiento este libro, que además de brindar recursos, permite potenciar el acompañamiento a niñas y niños que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil y Espacios de Primera Infancia en toda la Argentina.

Todos sabemos de la importancia que tiene el acompañamiento desde la infancia para el desarrollo de las personas, es el momento donde se brindan las primeras herramientas, pero también se sientan las bases para que todos los chicos y chicas tengan las mismas oportunidades. Con una mirada de derechos, desde el Ministerio de Desarrollo Social hemos llevado adelante el Plan Nacional de Primera Infancia, como una estrategia federal de abordaje que implica la promoción y el fortalecimiento para el cuidado y educación de niñas y niños desde los 45 días a los 4 años de edad.

Desde la gestión, centramos el enfoque en la **cobertura**, asegurando llegar a todo el territorio y a todas las infancias, sobre todo a las más vulnerables, pero llegando con mejor calidad. Por eso hemos promovido una de las inversiones más grandes que se hayan realizado en infraestructura del cuidado. **Más de 2.600 Espacios acompañados en todas las provincias argentinas y más 900 nuevos edificios.** Mayor calidad que no solo implica aspectos de infraestructura, equipamiento e insumos, sino mayor profesionalización.

También en la **integralidad**, buscando promover políticas públicas que enlacen las distintas prestaciones del Estado, generando una complementariedad entre las diferentes políticas interministeriales, como también de los diferentes niveles gubernamentales que incluyeron formación y acompañamiento para equipos que llevan adelante los Espacios de Infancia.

Finalmente, miramos el **territorio**, reforzando las experiencias de los gobiernos locales para construir puntos de encuentro entre sociedad y familia, fortaleciendo el ámbito comunitario. Poner el foco en los gobiernos Municipales y Provinciales para recoger y **fortalecer experiencias y trabajar en red** con las organizaciones de la sociedad civil **permitió tener una mirada de la diversidad, sin superponer esfuerzos y recursos.** El trabajo con la primera infancia es desde y con el territorio

Quiero agradecer a las verdaderas protagonistas de este material, **a las miles de educadoras y educadores que conocí todos estos años en los lugares más alejados de la Argentina**, agradecerles porque **con su cariño, escucha y compromiso todos los días, están transformando la vida** de un montón de chicos y chicas.

A través de esta publicación queremos reconocer el trabajo que se realiza en todo el país acompañando y garantizando una mejor infancia. Esperamos que puedan apropiarse de este manual, discutirlo, implementarlo y que posibilite generar mejores acompañamientos para construir una Patria con más derechos e igualdad.

Nicolas Falcone

Subsecretario Nacional de Primera Infancia
Ministerio de Desarrollo Social

María Carolina Zapiola es Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la UNSAM y Profesora Nacional de Enseñanza Media y Superior de Historia por la FFYL de la UBA. Es profesora adjunta e investigadora del Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde dirige el proyecto: “Una historia de la cultura escrita para niñas y niños en Argentina. Tensiones de clase, raza y género en los imaginarios sobre la infancia a lo largo del siglo XX”. Es co-directora de la Colección “Infancias y Juventudes” de Ediciones UNGS, Coordinadora la Diplomatura “Formación para el cuidado y educación de la primera infancia en los Centros de Desarrollo Infantil”- UNGS-SENAF/Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y miembro fundadora de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina (REHIAL). Entre sus publicaciones se encuentran *Literatura infantil na América Latina: a infância e a diversidade de imaginários (sociais, raciais e de gênero)*, Dialogarts, UERJ, Brasil (2022, en coedición); *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930* (2019); *Historia de la infancia de América Latina* (2018, en co-edición) e *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)* (2011, en coedición).

Karina Benchimol es Profesora de nivel inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano (UNGS). Co-coordinadora de la Diplomatura “Formación para el cuidado y educación de la primera infancia” (UNGS-SENAF) y coordinadora de la Diplomatura universitaria en Formación docente y didácticas específicas de la educación inicial y primaria (IDH-UNGS). Es integrante del Equipo de Alfabetización inicial de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. Es docente en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara Eccleston (CABA)

Palabras de bienvenida

M. Carolina Zapiola y Karina Benchimol

Coordinadoras Académicas de la Diplomatura

Este manual está destinado a quienes están a cargo de las actividades de cuidado, crianza, educación y atención integral de la primera infancia –educadora/es, agentes comunitarias/os, madres cuidadoras- que trabajan en los Centros de Desarrollo infantil/Espacios de Primera Infancia a lo largo y a lo ancho de nuestro país.

Muchas de ellas (utilizamos el femenino ya que es una tarea casi exclusivamente realizada por mujeres, lo que nos dice mucho sobre cómo se siguen pensando y materializando las tareas de cuidado en nuestra sociedad) han podido cursar la Diplomatura “Formación para el cuidado y educación de la primera infancia en los Centros de Desarrollo Infantil”, dictada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación durante los años 2021 y 2022.

Para esas educadoras, y pasa sus compañeros y compañeras de trabajo cotidiano, hemos creado esta publicación, recopilando algunos de los materiales trabajados en las clases, pero, sobre todo, redactando nuevos textos e integrando bibliografía y materiales didácticos (como películas, textos literarios, imágenes y canciones) con el objetivo de que se multipliquen los diálogos, las discusiones y las reflexiones sobre el cuidado y la educación de los niños y niñas hasta los 5 años de edad.

La atención integral de la primera infancia exige disponer de un marco de referencia multidisciplinar para enfrentar situaciones institucionales, familiares y subjetivas complejas, porque las infancias se hallan atravesadas por clivajes de clase, de género y étnico-raciales que deben abordarse desde una mirada informada y sutil, distinguiendo los elementos que hacen a la desigualdad social de los que referen a la diversidad cultural, y disponiendo de herramientas que permitan acompañar, estimular y alentar el desarrollo y los aprendizajes de cada niño y de cada niña.

En ese sentido, resulta esencial garantizar el acceso de las y los educadores a herramientas e insumos teóricos, pedagógicos, didácticos y artísticos que fortalezcan y potencien sus saberes y experiencias y les permitan revisar de manera crítica y constructiva las prácticas que llevan adelante diariamente. Con ello, estaremos más cerca de garantizar la inclusión social y en el acceso a sus derechos de todos las niñas y los niños de la Argentina.



UNIDAD 1

Infancias en plural

Presentación

María Carolina Zapiola

¿Qué es la infancia? ¿Qué es la niñez? ¿Qué es ser niño? ¿Qué es ser niña?

Cuando intentamos definir a la infancia o a la niñez, una primera dificultad que se nos aparece es precisar su extensión temporal: ¿cuándo se comienza a ser niño y niña?, ¿cuándo se deja de serlo?, ¿se empieza a ser niño o niña desde la gestación, desde un momento determinado del embarazo, o desde el nacimiento? Las respuestas a estas preguntas tienen consecuencias políticas trascendentes para las mujeres, en tanto inciden, por ejemplo, en la posibilidad de que exista (o no) una ley que garantice el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo.

Tampoco es sencillo responder hasta cuándo se es niño o niña. Un ejercicio simple puede ayudarnos a entender la complejidad de esta temática. En efecto, ¿qué responderían a las siguientes preguntas?

¿A partir de qué edad pueden los chicos y chicas:

- ...circular solos y solas por la calle?
- ...trabajar?
- ...cuidar de otros niños y niñas?
- ...manejar dinero?
- ...votar o militar en agrupaciones políticas?
- ...manejar?
- ...colaborar en las tareas del hogar?
- ...prender el fuego y cocinar?
- ...usar maquillaje y tacos altos?
- ...tener relaciones sexuales?

¿Si se les habilitan estas acciones siguen siendo niños y niñas, o las mismas son marcadores de su pasaje a la adultez?

¿Qué respondieron? ¿Desde los 10, los 12, los 15, los 18 años...? Seguramente les ha resultado difícil, si no imposible, formular respuestas específicas y taxativas en torno a esas cuestiones. ¡A nosotras, por lo menos, no nos resulta nada fácil contestar! Es cierto que, para varias de esas preguntas, existen respuestas legales. En efecto, la ley argentina no permite trabajar, votar o manejar a las personas menores de 16 años. Sin embargo, la dimensión legal no clausura las discusiones sobre qué debe o pueden hacer un niño o una niña, hasta cuando dura la infancia o en qué momento se los habilita para devenir progresivamente autónomos. Porque las leyes suelen reflejar y aplicarse más

a las experiencias y posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y familias de los sectores medios y altos que a las de los sectores populares.

En todo caso, el motivo principal que nos impide formular una definición única y estática de la infancia es que **las representaciones, prácticas y experiencias referidas a la niñez varían histórica, social y culturalmente**. O sea, que **existen distintas definiciones de infancia y diversas formas de vivir la niñez en los distintos momentos históricos, pero también conviviendo en cada sociedad, en una misma etapa**. Evidentemente, en toda sociedad hay niños y niñas, o sea seres de corta edad que, por una serie de motivos, se distinguen de los adultos. No obstante, las definiciones de qué son y cómo deben comportarse los niños y las niñas, qué actividades (no) pueden y (no) deben desarrollar, qué tipo de cuidados deben dispensarles los adultos y el Estado y cómo deben vincularse con el resto de los grupos etarios varían en distintos contextos socio-culturales y temporales.

En ese sentido, en las últimas décadas, las y los científicos y profesionales de diversas disciplinas -historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores- han demostrado que **la infancia no es una etapa natural o biológica de la vida, sino que constituye una categoría construida histórica y culturalmente, es decir, que no puede definirse en términos etarios de aplicación universal**. Por lo mismo, deben descartarse, por ejemplo, afirmaciones que fueron muy caras a la pediatría y la puericultura durante gran parte del siglo XX, del estilo “todas las personas de 0 a 2 años son bebés”, “todas las personas de 2 a 12 años son niño/as” o “todas las personas de 12 a 15 años son adolescentes”.

El carácter de construcción sociocultural de la categoría infancia se torna evidente si nos remontamos unos siglos en el pasado. En efecto, hasta hace unos pocos cientos de años, cuando la expectativa de vida de las personas rondaba los 25 años, la iniciación en la vida adulta estaba inextricablemente ligada a la maduración sexual y a las funciones reproductivas, por lo que los varones podían convertirse en cazadores, en guerreros y en cabezas de familia más o menos a los 12 años, y las mujeres contrarían matrimonio a la misma edad, en cuanto podían comenzar a concebir y parir.

Pero también coexisten maneras muy distintas de vivir la infancia si nos desplazamos a través de las clases sociales en el presente. Así, por ejemplo, las leyes relativas a la prohibición del trabajo infantil no se cumplen para las niñas y los niños de los sectores sociales más pobres. En Argentina, las fuentes oficiales revelan que un 10% de los niños, niñas y adolescentes de 5 a 15 años realizan una o más tareas productivas, sean éstas rurales o urbanas, callejeras o domésticas (EANNA, 2018). Porcentaje que sin duda es menor al real, porque existen miles de casos no registrados, pero que, en cierto sentido, puede relativizarse en el caso de los niños y las niñas campesinos, quienes muchas veces comienzan a trabajar desde pequeños no necesariamente por la pobreza, sino porque están inscriptos en tradiciones culturales específicas. En todo caso, como docentes, como trabajadoras y trabajadores de las infancias, es necesario distinguir entre aquellas situaciones que deben revertirse porque resultan de la desigualdad social, política, económica y cultural -es decir, de la vulneración de los derechos-, y aquellas que debemos comprender y respetar porque derivan de la diversidad cultural que atraviesa al mundo social, siempre que no sean atentatorias de derechos.

Según lo dicho hasta aquí, entonces, lo que un niño o una niña pueden o no hacer, y lo que es competencia de los adultos, varía enormemente a lo largo del tiempo y al interior de las sociedades, siendo fundamentales para la definición de “la infancia” los clivajes de clase, de género y étnico-raciales. En tal sentido, no es lo mismo ser niño o niña, habitar en un barrio residencial o en uno carente de servicios sanitarios y educativos, trabajar o no hacerlo, ser educado según preceptos religiosos o en términos laicos, tener un acceso pleno o parcial a las nuevas tecnologías, vivir en el campo o en la ciudad, pertenecer o no a una comunidad racializada, ser miembro de una familia inmigrante...

Pese a ello, las definiciones hegemónicas de la infancia se hallan tan naturalizadas y enraizadas en nosotros y nosotras que, muchas veces, afectan nuestra capacidad para percibir y apreciar esta diversidad. En el caso de nuestro país, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en el marco de la formación del estado nacional, las élites políticas, intelectuales y profesionales fueron estableciendo una “normalidad” infantil a la que debían circunscribirse todos los niños y niñas argentinos. En efecto, éstos pasaron a ser imaginados como “hijos” de una familia conformada por un padre proveedor y una madre amorosa, como “alumnos” de una escuela pública, y -aunque esto se decía de forma menos explícita, muchas veces con imágenes más que con palabras- como “blancos” y como heterosexuales.¹ Si bien se produjeron numerosos cambios políticos, sociales y culturales desde entonces hasta nuestros días, la imagen normativa del “hijo-alumno-blanco-heterosexual” mantuvo una gran vigencia e incidencia como organizadora de las representaciones sociales de la infancia y de los discursos y prácticas desarrollados en relación a las infancias.

Prueba del éxito de este modelo -que, insistimos, refleja las condiciones y posibilidades de vida de los niños y niñas de las clases medias y altas y no del conjunto de la población- es que se ha enraizado en el sentido común de sucesivas generaciones desde comienzos del siglo XX, y recién en los últimos años ha comenzado a ser desnaturalizado. Se trata de ideas tan arraigadas, que tienen como consecuencia, por ejemplo, que muchas veces nos coloquemos, conscientemente o no, en una especie de pedestal moral que nos conduce a rechazar o condenar los comportamientos referidos a las infancias y las experiencias infantiles de grupos sociales, culturales e históricos distintos al nuestro. Actitud de la cual debemos precavernos quienes generamos conocimientos o desplegamos prácticas cotidianas que tienen en su centro a niños, niñas, adolescentes y a sus familias, es decir, el amplio abanico que abarca, entre otros, a maestros/as, cuidadores/as, educadores/as, pediatras, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, funcionarios/as, padres, madres y abuelos/as.

En este capítulo abordaremos algunas de estas complejas y trascendentes cuestiones con el objetivo de propiciar y sostener ambientes de cuidado y educación que respeten, promuevan y garanticen la expresión y el respeto de las diversas identidades culturales, de género, étnicas y raciales que caracterizan a nuestras infancias.

¹ Nótese que utilizamos el masculino inclusivo porque estamos empleando la terminología que se utilizaba antes del siglo XXI.

ENTRAR EN LA VIDA: NATURALEZA, CULTURA Y CRIANZAS

María Carolina Zapiola

LOS CAMBIOS A TRAVÉS DEL TIEMPO

Para reflexionar sobre el carácter de construcción sociocultural de la categoría niñez, empezaremos por realizar un ejercicio de descentramiento, explorando la forma en que los bebés eran recibidos en la vida y en su comunidad en un espacio y un período muy lejanos: el reino de Francia entre los siglos XVI y XVIII.

Durante ese tiempo, Francia constituyó un reino en el cual la mayor parte de la población (casi un 90% de los habitantes del territorio) vivía en el campo, en pequeños pueblos y se dedicaba a cultivar la tierra y a criar animales. Eran muy pocas las personas que habitaban en ciudades: algunos tenían pequeñas tiendas comerciales o trabajaban en talleres como artesanos, mientras los más pobres vivían de la venta ambulante y las limosnas. Entre los más poderosos de Francia estaban los nobles, que vivían en sus mansiones rurales o en la Corte junto al Rey, y los burgueses (los médicos, por ejemplo), que vivían en las ciudades vendiendo sus servicios profesionales a los ricos o dedicándose al comercio internacional y a los negocios bancarios.

Sólo una pequeñísima parte de la población sabía leer y escribir. No existían las escuelas públicas ni los hospitales, ni eran demasiados (ni eran importantes) los maestros ni los médicos. No existían la anestesia, las aspirinas, los antibióticos ni las vacunas. Por ello la población era periódicamente arrasada por diversas enfermedades contagiosas que hoy podemos prevenir o curar: cólera, difteria, viruela, sarampión, entre otras. Pero lo más difícil en ese mundo era atravesar los primeros años de vida: un porcentaje altísimo de los bebés y de los niños y niñas pequeños morían por enfermedades respiratorias (resfríos, gripes, bronquitis y neumonías) y por enfermedades gastrointestinales. El parto también era una experiencia incierta: muchas mujeres morían por infecciones o por otras complicaciones luego de dar a luz.

¿Qué tiene que ver ese mundo tan distante con el nuestro? ¿Para qué puede servirnos conocerlo? Puede creerse que parir, amamantar o abrigar a un bebé son fenómenos “naturales”, que no cambiaron a través del tiempo. Sin embargo, como han demostrado reiteradamente los antropólogos y los historiadores, la exploración de la vida social en comunidades alejadas a la nuestra puede ayudarnos a desnaturalizar nuestras prácticas. En este caso, en torno a cómo se pensaba, se practicaba y se experimentaba la “entrada en la vida” de un bebé en la Francia del Antiguo Régimen ¡Empecemos, entonces, este recorrido viajando a través del tiempo!

Entrar en la vida. Nacimientos e infancias en la Francia tradicional

Jacques Gélis, Mireille Laget y Marie France Morel (1978)

Amamantar

El recién nacido nunca era puesto en el pecho cuando nacía: mientras se esperaba que le subiera la leche a la madre, se lo purgaba de su meconio con ayuda de vino azucarado, de aceite de almendras dulces o de agua endulzada con miel. Las madres pobres no alimentaban al niño antes de su bautismo, porque se temía que junto a la leche mamara algún maleficio mortal. Se pensaba que, durante el corto período que precedía a su bautismo, el bebé estaba suspendido entre la vida y la muerte y era una presa tentadora para los malos espíritus. Entre las familias ricas, los médicos recomendaban a las mujeres esperar alrededor de veinte días para comenzar el amamantamiento, hasta que se acabaran sus pérdidas... La teoría médica antigua insistía en los peligros de una evacuación simultánea de dos humores: la sangre y la leche. Se creía que la leche era de mala calidad cuando era secretada al mismo tiempo que la sangre de las pérdidas... Durante este tiempo, el niño de las familias pudientes era amamantado por una nodriza [...] En el siglo XVIII la teoría médica cambió por completo... y [...] la medicina descubrió las virtudes irremplazables de la primera leche de la madre, también llamada calostro, que lejos de ser nociva para el recién nacido, constituía el mejor purgante.

La lactancia artificial

Recién a fines del siglo XIX se generalizaron las tetinas de caucho y comenzaron a esterilizarse la leche y las mamaderas, y el biberón se convirtió en un verdadero medio para la alimentación de los recién nacidos. Pero antes era muy complicado reemplazar el pezón de la madre y las mamaderas eran muy difíciles de limpiar. Por ello, cuando la madre no tenía leche o no podía o no quería amamantar, las soluciones más comunes eran confiar el bebé a una nodriza (es decir, pagar a otra mujer que estuviera produciendo leche para que lo amamantara) o alimentarlo con leche de animal.

En el campo, donde predominaba esta última opción, lo más cómodo era hacerlo mamar directamente de la ubre del animal... como relataba Montaigne en uno de sus

textos: “es muy común ver a las mujeres de mi pueblo, cuando no pueden amamantar a sus hijos, acudir a las cabras en su ayuda. Estas cabras están preparadas para venir a alimentar al niño de inmediato cuando lo oyen llorar, reconocen su voz, y si se les presenta un niño distinto a su bebé, lo rechazan; del mismo modo que el bebé rechaza una cabra que no es la suya” [...]

El fajado

Mucho tiempo atrás, prevalecía la idea de que el bebé no estaba acabado al nacer y que sus imperfecciones debían ser corregidas sin pérdida de tiempo [...] En virtud de tales representaciones, el recién nacido era fajado, operación compleja que requería un número impresionante de piezas de ajuar y una gran destreza materna. Así describían el fajado los médicos en el siglo XVIII: “Apenas nace el bebé, se apresuran a vestirlo. En la cabeza le ponen una gorra, un bonete de lana y una toca. Se pasa una tira debajo de su mentón que sujeta las extremidades de ese triple sombrero y que obliga a las orejas a aplastarse contra la cabeza. Otros paños que se aplican sobre las orejas terminan de impedir su desarrollo natural y les impiden prácticamente cualquier comunicación con el aire exterior. Otras telas se distribuyen en las axilas y las ingles, y sirven para absorber la transpiración excesiva provocada por la vestimenta demasiado abrigada.

El cuerpo se reviste de una camisa de tela, abierta por detrás, que llega hasta el ombligo. Una camisola de la misma forma y del mismo largo cubre la camisa. El niño así preparado se extiende sobre una manta que lo envuelve desde la espalda, se cruza por delante y se ata en el pecho con un fuerte alfiler. Los brazos se estiran por los costados del cuerpo, se aprietan las rodillas y se estiran las piernas, y se aprovecha este momento para encerrarlo completamente en la manta, y con él los excrementos que pueda producir. Otra mantilla de lana se envuelve sobre la primera y se arregla del mismo modo que aquella. Para darle mayor consistencia al conjunto, se ata al niño y a sus mantas con tiras de tela, que se ajustan cuidadosamente. . . Cuando las tiras están bien atadas, se vuelve sobre la



cabeza, que se fija en el medio de una pequeña venda de tela atada por sus dos extremos a las mantas... Sin distinguir si se trata del mes de agosto o de diciembre, se lo envuelve en una tercera manta... Luego vienen las mantas de gala, de oro o de seda, las muselinas, las puntillas”.

Esta envoltura rígida tenía su razón de ser. Se temía que, de no ser sostenido, el cuerpo del niño... se deformaría para siempre. Además, hasta el siglo XVIII, los médicos explicaron que el fajado era necesario para evitar que el niño permaneciera en estadio animal y caminara en cuatro patas. Por otra parte, el niño fajado podía llevarse fácilmente en brazos, en una época en la cual no existían cochecitos para bebés. Por último, el envoltorio tenía la ventaja de mantener a los niños bien calientes, sin riesgos de que se destaparan y resfriaran.

[...] El fajado rígido que envolvía.. todos los miembros del bebé sólo se utilizaba con niños menores de un mes, luego se dejaban salir los brazos, y se dejaba libre la cabeza, que los niños podían mantener recta sin ayuda. A medida que los lactantes crecían, la faja perdía su doble función de protectora del frío y de modeladora del cuerpo inacabado

A partir de la década de 1740 los médicos descubrieron todos los perjuicios del fajado y comenzaron a recomendar que el cuerpo del niño fuera dejado en libertad para que se desarrollara siguiendo los ritmos de la naturaleza. Sin embargo sus críticas y consejos no afectaron las prácticas maternas, salvo en pequeños círculos que seguían las modas médicas.



- ¿Qué diferencias encuentran entre las ideas y las prácticas referidas al amamantamiento, la lactancia artificial, el cuerpo de los niños y niñas y su vestimenta en la Francia tradicional y las ideas y las prácticas habituales en nuestros días? ¿Qué elementos de las creencias y las experiencias del pasado les llamaron más la atención?
- ¿Existen elementos comunes entre las formas de concebir y de practicar el amamantamiento, la lactancia artificial y la vestimenta de los bebés en la Francia tradicional y en la Argentina contemporánea? En caso afirmativo ¿a qué creen que se deben esas similitudes?
- Comparando pasado y presente, ¿por qué razones suponen que habrán cambiado las prácticas de lactancia, alimentación artificial y vestido de los bebés? ¿Qué elementos creen que hay que tener en cuenta para explicar esas transformaciones?
- ¿Quiénes monopolizaban los saberes sobre el parto y la crianza y supervisaba estas prácticas hasta el siglo XVIII? ¿Qué tensiones y conflictos supuso la aparición de un saber médico masculino sobre estas cuestiones?

- ¿Existen “saberes masculinos” no profesionales sobre la crianza? ¿Por qué? ¿Cómo y cuánto ha cambiado el rol de los varones en relación al cuidado y la atención de los niños y niñas?

PARA PENSAR UN POCO MÁS

Las complejas relaciones entre madres y pediatras

“La crianza infantil aparece actualmente en el centro de una serie de debates públicos, en los que padres, educadores, médicos, psicólogos discuten acerca de las formas más adecuadas de cuidar y educar a los niños durante sus primeros años. Un conjunto de propuestas – “crianza con apego”, “crianza natural”, “crianza respetuosa”, “etnopediatría”- disputan con los saberes médico y psicológico hegemónicos la orientación acerca del modo de parir y nacer, de alimentar al bebé, vestirlo, sostenerlo, hacerlo dormir y cuidarlo de las enfermedades. “Naturaleza”, “reglas”, “cultura”, “límites”, “instinto”, “afecto”, “vínculos”, “saberes”, “salud” son algunos de los conceptos que circulan y se combina de diferentes maneras en los argumentos de uno y otro lado de las controversias.

No obstante, podemos entrever que aún las propuestas que se presentan como alternativas no desdibujan totalmente -más bien, rediseñan- la distinción entre saberes legos y saberes expertos, mientras sigue habiendo ciertas voces profesionales autorizadas que legitiman y enseñan a las mujeres madres los modos de criar considerados más beneficiosos para sus niños. Entre los saberes expertos sobre la crianza, la medicina, tanto en sus perspectivas ortodoxas como en sus corrientes alternativas, continúa teniendo un lugar central.

La crianza en disputa

Adelaida Colangelo (2020)

A partir de este fragmento, y teniendo en cuenta sus experiencias como docentes y madres, padres u otra clase de parientes de niños y niñas si lo son: ¿en qué medida persisten y cuánto han cambiado las tensiones entre los saberes legos (es decir, los saberes no expertos, no profesionales o populares) y los saberes pediátricos en la actualidad?

LAS VARIACIONES DENTRO DE CADA SOCIEDAD

Los distintos modos de concebir y vivir la infancia no sólo se verifican a través del tiempo: también se registran dentro de una misma comunidad nacional, provincial, barrial. A partir del siguiente texto analizaremos cómo, en toda idea y experiencia de infancia, se conjugan por lo menos tres dimensiones: la diversidad cultural, la desigualdad social y el género.

La mirada antropológica sobre la infancia

María Adelaida Colangelo (2003)

¿De qué hablamos cuando hablamos de niño o de infancia?

El estudio antropológico de diferentes sociedades ha dado cuenta de la complejidad y variedad de las relaciones que pueden establecerse entre los procesos de crecimiento y desarrollo físico y la edad social. Siendo esos datos biológicos socialmente manipulables, los límites etarios remiten a procesos de clasificación a través de los cuales en cada grupo social se instituyen las divisiones del mundo social, se hacen y se deshacen grupos, como la infancia, la adolescencia o la adultez (Bourdieu, 1983)². Así, la niñez como grupo no comienza a existir... para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social.

[...] No son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinear y expresan los cambios dentro del ciclo de vida. Podemos preguntarnos, a partir de esto, acerca de la influencia que puede haber tenido la escolarización en las formas de recortar y definir etapas de la vida... pasando la institución escolar a actuar como parámetro de la extensión de la infancia, de la adolescencia, y de lo que se considera propio o impropio de ellas (estudiar o trabajar, por ejemplo).

[...] Sin embargo, hasta ahora hemos hablado de la diversidad en términos de particularidades culturales (que en general aparecen asociadas con pertenencias ét-

² Bourdieu, Pierre (1983), "A 'juventude' é apenas uma palavra". 1978, en *Questões de sociologia*, Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, 1983.

nicas específicas). Pero si consideramos la complejidad de las sociedades nacionales, como la argentina, en la cual los diferentes grupos se encuentran insertos, surge la necesidad de articular el abordaje de la diversidad de modos de ser niño (y de otros fenómenos sociales), pensada en términos de diferencias culturales, con la dimensión de la desigualdad social, fundada en la existencia de clases sociales [...] Es la articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- la que hace posible analizar los problemas sociales de la infancia en toda su complejidad y se revela especialmente indispensable a la hora de abordar la infancia y la familia de sectores populares [...] A su vez, los aportes de los estudios de género... han puesto de relieve una tercera dimensión que atraviesa la infancia y que debe ser tenida en cuenta para su abordaje: no se vive de la misma manera la vida como niño que como niña.

[...] La perspectiva de la diversidad en este sentido amplio nos lleva a ver en la infancia una categoría socialmente construida en la que se conjugan, por lo menos... tres dimensiones de lo social: variabilidad cultural, desigualdad social y género. Las identidades tienen que ver con estas tres dimensiones conjugadas...: se es niña o niño, se pertenece a un grupo de edad y no a otro, se adscribe a una historia grupal particular (indígena, descendiente de migrantes de ultramar, migrante interno), además de aquella que liga a una comunidad nacional, se vive en un hogar pobre o en uno donde puedan ser satisfechas sus necesidades básicas. Desde esta perspectiva, las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (es porque nos diferenciamos de “los otros” que nos reconocemos como “nosotros”), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación.

Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso... dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar

Así, la definición de qué es “la” niñez, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal. El problema es que una vez instituida como categoría, “la” infancia tiende a homogeneizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños/as concretos/as, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y la desigualdad social.

[...] Llegados a este punto y a modo de síntesis, podemos preguntarnos: ¿qué posibilidades abre la consideración de estos puntos para... la elaboración de políticas públicas hacia la infancia?

En primer lugar... hace ineludible la pregunta acerca de para qué niño se están pensando y diseñando políticas, al mismo tiempo que instala la necesidad de considerar, como mínimo, las coordenadas de clase social, pertenencia étnica y género, a la hora de proponer cualquier tipo de acción educativa destinada a la niñez.

[...] La incorporación y el diálogo con el otro, centrales para la producción de conocimiento antropológico, implica la necesidad de una escucha atenta de los diversos grupos a los que se pretende servir, a fin de diseñar políticas para la infancia orientadas no por alguna ideología abstracta o por el sentido común generalizado, sino por la realidad de los sujetos sociales involucrados. De este modo, prácticas y representaciones diferentes sobre la niñez y la familia, gestadas desde distintos grupos sociales no serían vistas como obstáculos, sino como opciones válidas y, más aún, como aportes valiosos para la elaboración de políticas que pretendan responder a la compleja realidad a la que se dirigen.

Además, este interés por recuperar el punto de vista del otro llevaría a incluir... a los niños/as como interlocutores válidos para la planificación de políticas, como sujetos portadores de conocimiento, que pueden dar cuenta de sus necesidades y contribuir en la búsqueda de soluciones.



- ¿Qué quiere decir que la edad es una “categoría socialmente construida” y que no son las fases de la maduración biológica las que definen a la infancia? Propongan ejemplos que echen luz sobre esta idea.
- ¿Por qué, según la autora, es necesario tener en cuenta tanto la *diversidad cultural* como la *desigualdad social* y el *género* para comprender los problemas sociales de la infancia? Expliquen ambos conceptos y brinden ejemplos a partir de sus experiencias en los CDI.
- ¿Qué significa que la forma en que se define y caracteriza a las infancias son fenómenos políticos? ¿En qué medida se ponen en juego relaciones de poder en ambos procesos?
- ¿Cómo se vinculan las cuestiones tratadas por Colangelo con el problema del diseño de políticas públicas para las primeras infancias? Piensen y comenten algún ejemplo que refleje políticas orientadas “por alguna ideología abstracta o por el sentido común generalizado” y otro que tenga en cuenta las diversidades y desigualdades que atraviesan a las infancias argentinas.

EN PALABRAS DE LAS EDUCADORAS

“El nacimiento y la crianza del niño van a depender siempre del lugar, las costumbres, sociedad, cultura y año en el que se haya vivido y se esté viviendo; todos estos factores influyen de forma directa en el modo en que cada familia educa a su hijo/a. Por estos motivos decimos que la infancia es una categoría histórica, social y cultural y no una categoría biológica o dada por la naturaleza.

Todo lo mencionado me hace recordar mi experiencia personal sobre la crianza de mis cinco hijos, ya que los dos mayores los crié en el campo siendo padres de trabajos rurales donde no había luz eléctrica, sin acceso a internet ni agua corriente, alejados de la sociedad. En cambio los menores fueron criados y educados en el pueblo de Pampayasta Sur, en la provincia de Córdoba, donde actualmente vivimos de la cual medianamente tienen de todo. Todo esto nos llevó a darnos cuenta cómo todo influye en la crianza y en la educación de nuestros hijos”

**Anny Pereyra - Centro de Cuidado Infantil “Los Cinco Patitos”
Pampayasta- Córdoba- Egresada de la Diplomatura en 2022**

A partir de las reflexiones de Anny, les proponemos pensar las particularidades de las infancias rurales argentinas.

ACTIVIDAD

Naturaleza y cultura en la literatura: las historias de Tarzán y Mowgli

Desde su nacimiento como disciplina científica a fines del siglo XIX, y por largas décadas, una de las preguntas centrales de la antropología fue cuánto hay de “natural” y cuánto de “cultural” en la experiencia humana. En la actualidad, esta forma de pensar la relación entre naturaleza y cultura se ha revisado; se considera que los seres humanos tenemos necesidades biológicas, pero que las mismas son siempre imaginadas y atendidas en términos culturales. Es decir, que no hay nada puramente “natural” en nosotros y nosotras.

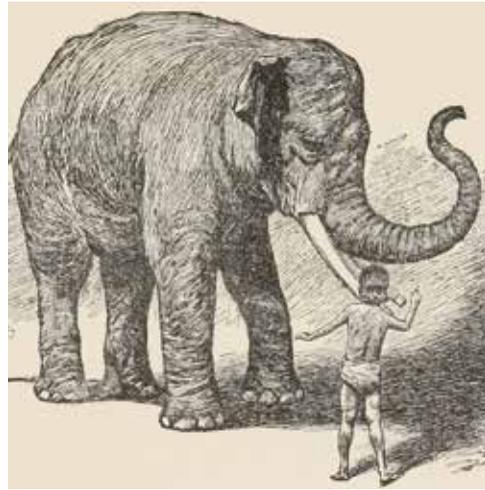
Sin embargo, existen una larga tradición literaria afín a los intereses iniciales de la antropología, que puede permitirnos reflexionar acerca del rol de la cultura en la conformación de la identidad humana. De esa tradición, elegiremos dos relatos publicados en el cambio de los siglos XIX a XX que construyeron sus tramas en torno a niños abandonados en la naturaleza que fueron criados por comunidades animales y se transformaron en sensacionales éxitos literarios, cinematográficos, radiales, televisivos, de historietas y de mercado hasta nuestros días.

Como habrán adivinado, una de esas historias es *Tarzán de los monos*, de Edgar Rice Burroughs, publicada originalmente como folletín en 1912 y editada en 1914 como libro. La historia de Tarzán comienza en 1888, cuando la corona británica le encomienda a John Clayton, Lord Greystoke, la misión de visitar una de las aldeas africanas bajo el dominio de Inglaterra y resolver los problemas con los colonos. Clayton viaja con su esposa embarazada hasta Sierra Leona, y desde allí embarcan en el “Fuwalda” para llegar a destino. Pero se produce un motín en alta mar y, para salvarlos, uno de los marineros los abandona en la costa africana, dejándoles alimentos, armas y herramientas con los que los Clayton sobreviven. A los tres meses, Alice da a luz a un niño. Sin embargo, queda perturbada tras el ataque de un gorila, y muere un año más tarde.

Simultáneamente, Kerchak, líder de una tribu de grandes monos (mangani), tiene un ataque de rabia y mata al hijo de Kala. Días después, los manganis encuentran la cabaña de Clayton. Kerchak lo ataca hasta matarlo, pero cuando se dirige a la cuna del bebé, Kala toma al niño, protegiéndolo, y lo adopta como su hijo bajo el nombre de Tarzán, que significa “piel blanca” en idioma mangani. Así, Tarzán crece junto a los simios. Pero un día encuentra la cabaña de su padre. Allí descubre un cuchillo de caza y varios libros -entre ellos cartillas escolares, diccionarios y enciclopedias- con los cuales aprende a leer y escribir, aunque no aún a pronunciar bien las palabras. A

los 20 años, tiene plena conciencia de ser un hombre y sueña con conocer el mundo de los humanos. Convencido de su superioridad sobre los animales, Tarzán intenta ser conocido en toda la selva como el mejor guerrero, luchando y asesinando a grandes enemigos como Kerchak, para luego reclamar su trono en la tribu de los mangani y convertirse en “el Rey de los Monos”.

En un momento determinado, un guerrero asesina a Kala con una flecha envenenada. Tarzán lo persigue hasta su aldea y lo mata, robándole las flechas, el arco, el taparrabos y las joyas. Sintiendo que tras la muerte de Kala nada lo une a los mangani, se va a vivir a la cabaña de su padre en la costa de la selva. Tiempo después, un barco llega a la playa, y de los botes bajan los primeros hombres blancos que Tarzán ve en su vida: el joven William Clayton, la hermosa Jane Porter –de quien se enamorará- su padre y su criada. Después de observarlos, Tarzán decide prestarles su cabaña para que pasen la noche, dejando una nota en la puerta, comenzando así a comunicarse con ellos (la historia continúa...).



La segunda historia que probablemente conocen –entre otros motivos, porque en 1967 Walt Disney llevó a la pantalla una versión libre de la misma- es *El libro de la selva*, colección de historias escritas por el célebre escritor británico Rudyard Kipling, publicadas originariamente en 1894 y adaptadas y reeditadas innumerables veces en versiones literarias, cinematográficas y televisivas a lo largo de los siglos XX y XXI.

Entre los relatos del libro, que reúne cuentos de animales de la selva de la India que plantean lecciones morales, se destaca el referido a Mowgli, “cahorro” de hombre encontrado en la selva por una manada de lobos y criado por ellos. Al cierre del libro, luego de vivir un sinfín de aventuras con sus “hermanos” animales (lobos, osos, panteras, monos, elefantes...), Mowgli decide ir a vivir a la aldea de los humanos, en donde se encuentra con su madre biológica.

Tanto Tarzán como Mowgli participan simultáneamente del mundo de los humanos y del mundo de los animales, pues pueden “hablar” en los lenguajes de ambos. Tarzán como Mowgli son criados por animales y aprenden sus conductas de locomoción, caza y alimentación, pero caminan y piensan como humanos, pueden comunicarse y relacionarse con los humanos cuando se encuentran con ellos, y en un momento deciden vivir en sus sociedades.

- ¿Son posibles estas historias? ¿Cómo creen que serían los “verdaderos” Tarzán y Mowgli si hubiesen sido criados por animales? ¿Podrían comportarse como humanos? ¿Por qué?
- Y de yapa... ¿por qué creen que estas historias han producido y producen fascinación durante tanto tiempo?

EL RINCÓN DEL CINE

Bébés (Thomas Balmès, Francia, 2010)

Para apreciar y analizar los aspectos compartidos y divergentes de las crianzas en distintas culturas contemporáneas, este hermoso documental nos permite compartir muy de cerca el primer año de vida de cuatro bebés que países muy diferentes entre sí: Ponijao (de Opuwo, Namibia), Bayarjargal (de Bayanchandmani, Mongolia), Mari (de Tokio, Japón) y Hattie (de San Francisco, Estados Unidos).



CUESTIONES DE GÉNERO: SER, EXPRESARSE Y AMAR EN LIBERTAD

María Carolina Zapiola

¿Por qué los seres humanos estamos divididos en dos “sexos”: “varones” y “mujeres”? ¿Qué elementos están en la base de lo que se imagina, prescribe o actúa como lo “masculino” o lo “femenino” en cada sociedad y en cada sujeto?

Durante miles de años, las sociedades patriarcales de tradición judeocristiana se basaron en ciertas características físicas de los miembros de nuestra especie, en particular, en la posesión de vagina o pene (es decir, en los genitales externos), para clasificar a las personas en dos grupos: “varones” o “mujeres”. Y, más importante aún, esas “diferencias sexuales” se vincularon linealmente con determinadas (in)capacidades físicas, intelectuales, cognitivas y emocionales, legitimando la posición jerárquica de los varones adultos sobre las mujeres, los niños y las niñas. Así, por ejemplo, afirmaciones como “los hombres son fuertes, inteligentes, racionales, proactivos y poseen capacidad de liderar” postulan que esas cualidades son un resultado “natural”, directo, de ser varón, y que las mismas habilitan la preeminencia social de los varones. Del mismo modo, ser “emocionales, dulces, pasivas, pacientes, bellas, abnegadas y maternales” son cualidades que derivarían inexorablemente del hecho de ser mujer, y estas representaciones dan fundamento a la maternalización de las mujeres. Es decir, al postulado de que todas las mujeres quieren y deben ser madres y de que sus aptitudes para las tareas de cuidado derivan del orden natural.

En las sociedades patriarcales o en el pensamiento patriarcal, además, se presume que los varones son/deben ser “masculinos” y las mujeres “femeninas”, refiriendo lo “masculino” y lo “femenino” a un conjunto vasto y heterogéneo de actitudes y performances corporales, estéticas, lingüísticas, sociales, sexuales... Así, por ejemplo, el ejercicio de la violencia física para defender las ideas, las posesiones o el “honor” frente a los pares masculinos ha sido alentada históricamente para los varones y desalentada para las niñas. Entonces, si un niño le pegaba a otro para defender a su hermana, era un “hombrecito valiente”, más si una niña le pegaba a otra para recuperar un juguete, era una “machona”. Del mismo modo, la expresión de las emociones de temor, tristeza o dolor fueron tradicionalmente reprimidas en los varones y permitidas en las niñas. Si un niño lloraba era un “mariquita”, pero si una niña lloraba estaba dentro del orden de lo esperable por su sensibilidad femenina.

Algunas de estas ideas son muy antiguas, pero tomaron un nuevo vigor a fines del siglo XIX, al calor del darwinismo social, que trasladaba de modo literal las características del mundo biológico al mundo social y reforzaba la idea de complementariedad (cada uno debía cumplir una función diferenciada) y las relaciones jerárquicas entre los “sexos”. Asimismo, las representaciones de lo “masculino” y lo “femenino” fueron reforzadas durante el siglo XX, por ejemplo, a raíz de la necesidad del sistema capitalista de crear mercados segmentados para varones, mujeres, jóvenes, niños y niñas.

Sin embargo, desde hace más de 200 años, una serie creciente de militantes y pensadoras mujeres vienen señalando que, en realidad, no hay nada de natural en el ordenamiento social y sexual que distingue entre los femenino y lo masculino, entre lo que es propio de las mujeres y lo de los varones. Por el contrario, tal ordenamiento es producto de, y fundamento para, la dominación de los varones sobre las mujeres y los niños y niñas. Precisamente **para referirse al carácter de construcción social y cultural, y no natural, de las relaciones entre los sexos, es que, desde la década de 1970, comenzó a emplearse la categoría “género”**.

Con el fin de explorar cuestiones relacionadas con la **identidad de género**, las **expresiones de género**, la **orientación sexual** y la **socialización de género**, a continuación discutiremos algunos fragmentos de la obra de la historiadora estadounidense Joan Scott y del profesor en letras y doctor en educación Facundo Nieto y realizaremos algunos ejercicios en torno a publicidades infantiles y a la literatura infantil.

El género: una categoría útil para el análisis histórico

Joan Scott (1990)

[...] las feministas... han comenzado a emplear el “género” como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos [...]

[...] En su acepción más reciente, “género” parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas³ que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como “sexo” o “diferencia sexual”. “Género” resalta también los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad [...] De acuerdo con esta perspectiva, hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados”.

[...] género se emplea... para designar las relaciones sociales entre los sexos. Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas, del estilo de las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina en los hechos de que las mujeres tienen capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular. En lugar de ello, género pasa a ser una forma de denotar las “construccio-

³ En el original dice “americanas” como sinónimo de estadounidenses, pero el gentilicio correcto es el segundo.

nes culturales”, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado.

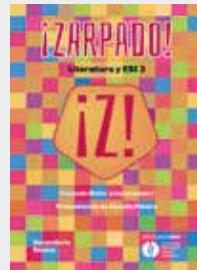
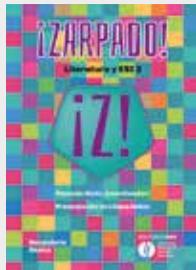
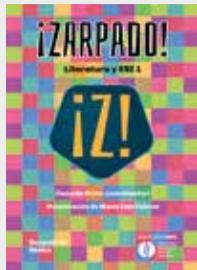
[...] la historia del pensamiento feminista es la historia del rechazo de la construcción jerárquica de la relación ente varón y mujer en sus contextos específicos y del intento de revertir o desplazar su vigencia. [Si bien esta historia data de fines del siglo XVIII], el interés del género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX.



- ¿Qué significa, para Scott, que la creación de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres es totalmente social y relacional? Piensen ejemplos propios de la primera infancia que echen luz sobre esta afirmación.
- Expliquen la categoría “género” y analicen por qué su uso resulta importante para la comprensión y para la transformación del mundo social.

¡Zarpado!

Facundo Nieto (2022)



¿A quién se dirige un varón cuando expresa su amor en un poema? ¿Por quién se siente atraída la protagonista femenina de un cuento? ¿A quién se tienen que parecer un hombre? ¿Qué prejuicios aparecen ocasionalmente contra el amor entre dos mujeres o entre dos varones?

A lo largo del tiempo, las respuestas a estas preguntas han resultado casi obvias, como si no hubiera distintas posibilidades de responderlas, como si no hubiera distintas maneras de vivir el amor, los deseos, y las formas de ser y parecer. Es por eso que la orientación sexual que predomina en personajes de la literatura es la heterosexual: desde esta perspectiva, una persona solo debe sentirse atraída por personas de otro género. A esta situación se la conoce como *discurso heteronormativo*: se toma como

norma, como regla, que a los varones les gustan las mujeres y que a las mujeres les gustan los varones. La mayoría de las historias que nos cuentan desde que somos niños presentan estas características de enmarcarse en el discurso heteronormativo; los príncipes siempre conquistan princesas, entre muchos otros ejemplos.

Por supuesto que es importante conocer todas estas historias que forman parte de nuestra cultura. Pero también resulta enriquecedor tomar contacto con aquellas otras historias que abordan ciertos deseos, como el deseo homosexual, que dan cuenta de disidencias respecto de lo que las sociedades van imponiendo a lo largo de la historia.

[...] La apariencia, la vestimenta, el modo de hablar y los modales son manifestaciones de cada persona. Estas manifestaciones se relacionen **con expresiones de género** [...] que culturalmente suelen considerarse como propias del género femenino [o masculino]

Cuando se habla de **orientación sexual**, se hace referencia a la atracción afectiva, sexual y emocional por otras personas. Existen diversas orientaciones sexuales: por ejemplo, podemos mencionar la orientación **heterosexual**, que es la atracción por personas de género diferente al propio, y la orientación **homosexual**, que es la atracción por personas del mismo género, entre otras orientaciones sexuales posibles [...]. A los varones homosexuales actualmente suele identificárselos como *gays*; a las mujeres se las conoce como *lesbianas*. No se trata de una elección consciente, ni de una decisión, ni mucho menos de una enfermedad, como se creyó durante mucho tiempo. Las orientaciones sexuales, sean cuales fueren, son diferentes maneras de vivir la sexualidad.

Se llama **discurso heteronormativo** a la perspectiva que considera equivocadamente que la heterosexualidad es la orientación sexual “normal” o “sana”. Esta situación suele dar por sentado que las personas son heterosexuales, situación que se produce desde la niñez: se considera frecuentemente como un hecho que las niñas gustan de varones y que los varones gustan de niñas. Tal creencia se denomina **presunción de heterosexualidad** y consiste en la suposición de que todas las personas sienten atracción por personas de un género diferente. [...] La **sigla LGTBQ** hace referencia a las personas lesbianas, gays, bisexuales y trans. Con el tiempo, la sigla se fue modificando para incluir nuevas identidades.



- ¿A qué se debe, según Nieto, el hecho de que en la mayor parte de las historias literarias esté protagonizada por personajes de orientación heterosexual? ¿Pueden dar ejemplos de cuentos, dibujitos animados o superhéroes y superheroínas de orientación homosexual? ¿Por qué?

- ¿Coinciden con el autor en que la presunción de heterosexualidad ha primado históricamente? ¿Pueden relatar alguna experiencia, como educadores/as en que operó tan presunción?
- ¿Pueden apreciar cambios referidos al respeto de la diversidad de expresiones de género y de orientaciones sexuales en los CDI? ¿Las perciben en ustedes, en los padres/madres y/o en los chicos y chicas? ¿Cómo podemos hacer para que los CDI sean espacios que garanticen la libre expresión y desarrollo de las diversas identidades de género y orientaciones sexuales?

MERCADO Y SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

El bebé “entra en la vida” social y es recibido en el marco de un proceso de **socialización de género** que empieza desde la panza, cuando se elige su nombre y se empiezan a escoger sus ropas y sus juguetes. Desde entonces, las personas van siendo definidas, y se definen, como varones o mujeres, aunque en la actualidad esta estructura binaria se está resquebrajando. El hecho de que debelemos que el género es una construcción social y cultural, y no una condición natural de las personas, no significa que la dimensión de género deje de ser trascendente en términos sociales y subjetivos.

En estos procesos de socialización de género intervienen las familias, la escuela y los profesionales, pero también, y con mucha fuerza, los productos culturales que consumen los niños y las niñas. Para reflexionar al respecto, presentamos fragmentos de un artículo de la investigadora argentina Viviana Minzi, especialista en educación.

Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso de mercado para niños

Viviana Minzi (2006)

En la actualidad el proceso de socialización infantil es concebido como... complejo y multidireccional. La escuela, la familia, la iglesia, los medios de comunicación cohabitan en el campo cultural y libran cotidianas luchas materiales y simbólicas. Analizar las representaciones publicitarias de infancia es... un primer paso para comprender como la concepción de niño/niña “consumidor” construida desde la lógica del “negocio” convive con la lógica de “menor”, “alumno”, “ciudadano”, “hijo”, “feligrés” apuntalados desde el derecho, la pedagogía, la política, la filiación parental o religiosa.

La publicidad es... un conjunto de enunciados que participan en la configuración del universo de lo pensable –por tanto de lo posible, lo no posible, lo cuestionable, lo transgredible-.

[...] La publicidad de productos masivos opaca la heterogeneidad no sólo de acciones, intereses o preocupaciones sino de modos de inserción en la estructura social.

Ignora la diversidad de “infancias” resultante de tránsitos diferentes, cada vez más afectados por la desigualdad económica, social y cultural. ... En los anuncios dirigidos a los más pequeños, el enclave persuasivo descansa en un planteo lógico tácito...: “Todos los niños juegan”, “Todos los niños poseen objetos que les acercan la diversión”, “Todos los niños son felices” por tanto “Si sos niño esto también puede ocurrirte” [...] El modelado de la “normalidad” se convierte en prioridad discursiva para un mercado que crece basándose en la producción en serie y la distribución comando de productos [...] Así, en un contexto económico y social donde casi la mitad de la población del país es pobre y la mitad de los pobres son niños, el discurso del mercado esboza una “normalidad” escindida de lo que vivencia la mayoría. La estereotipia explotada en los anuncios relaciona felicidad con consumo y la asimila con una determinada condición social [...]

[...] **Si bien las arengas verbales al consumo no hacen distingo de género, los objetos, valores y actitudes expuestos recapturan las concepciones sexuales más clásicas del mundo tallado por los mayores.** Los relatos destinados a niños y niñas coinciden en su centramiento sobre la acción de jugar; sin embargo, ni los bienes, actividades, espacios o tiempos se comparten. La propia estética de los spots aporta a una construcción de sentido respecto de las identidades de género orientado tanto por la antinomia como por la simplificación.

En los anuncios, las niñas juegan con sus muñecas o disfraces de princesa. Abundan los colores pasteles y la luz difusa. Los jingles son melódicos y siempre entonados por voces suaves de nenas pequeñas. Predominan los besos, las flores, las caricias, los “bebes”, las canciones de cuna, el hogar. La calma y la delicadeza. La ternura y la dedicación al cuerpo propio o ajeno. En el anuncio de una sillita para bebés de Lionel, el mensaje es diáfano: *Cuántos cuidados para el bebé. Además de su bañera... qué lindo lo vas a poner. Sentado en su sillita dale de comer*, canturrea una voz sedosa... En los comerciales destinados a los niños, en cambio, prevalecen autos, aviones o lanchas. La música es más estridente y la iluminación más dura. Las locuciones están cargo de voces masculinas adultas. Preponderan los “disparos”, las carreras, las persecuciones, la tecnología y las palabras “poder” o “control”. El entorno connota vértigo, rapidez, rudeza. La valentía y las agallas se ponderan como valores de la condición masculina. En el anuncio de “Mis ladrillos”, por ejemplo, hay tres varones jugando. El barco pirata navega en busca del botín, enfatiza el locutor en *off*. Castillo a la vista, señala uno de ellos. *Apunten, Fuego*, gritan los restantes. *La batalla termino, luego regresan al fuerte con el botín y comienzan los festejos. Con “Mis ladrillos” arma fantásticas aventuras. Es de Lionel*, cierra el locutor [...] Así, en la sucesión de enunciados construidos en tomo de estos conceptos e iconografía, la grieta entre el mundo de nenas y nenes se vuelve profunda [...] las identidades genéricas se presentan como “fenómenos celda”. Productos de un orden no solo “estático” y “natural” sino fundamentalmente “irreconciliable”.

Pero esta parcelación de objetos, acciones o actitudes se concatena con la presentación de espacios y tiempos también unguados de diferencia. Se trata de la demarcación de jurisdicciones simbólicas dentro del propio mundo infantil. Demarcaciones que aluden, a la vez que impregnan, a concepciones sobre los modos de inserción de ambos sexos en la estructura económico-social tanto presente como futura.

La mayoría de las imágenes de nenas refractadas en pantalla no sólo circunscriben los deseos e intereses asignados a la femineidad: también ponderan una noción de tiempo monótono que vincula directa e inexorablemente a los “proyectos de la vida” con “rutina”. En los relatos ideados por el discurso publicitario, el juego de muñecas pocas veces tiene una estructura de inicio, desarrollo y final. Con “Barbies” o “Nenuco” el juego representado es más bien circular. Los bebés comen, se despiertan, comen y vuelven a dormir... Se trata de un tiempo de juego que nunca empieza y nunca termina. Un tiempo fácilmente relacionable con los ciclos de la actividad doméstica y la maternidad. Las representaciones de los juegos de varones... presentan etapas. Hay misiones y objetivos... Refractan logros y éxitos que se concretan a corto plazo. Hay héroes y liderazgo. Sobrevuelan ideas de dinamismo, agresividad o progreso emparentables con exigencias futuras frente al mercado laboral. [...] De este modo... los *spots* tienden a definir lo “masculino” con actitudes proactivas mientras que reservan para lo “femenino” posicionamientos más cercanos a la inercia o la simple reacción. De

este modo, los anuncios no se limitan a calificar como “ineluctables” las diferencias, sino que las organizan.

Una vez definidos los rasgos asignados a uno y otro grupo, también orientan el sentido acerca de los términos en que las relaciones entre géneros se pueden dar. El propio tratamiento del mensaje “aniña” a las niñas y “madura” a los varones vociferando entre dientes vínculos de superioridad/inferioridad.

Los avisos publicitarios... hablan a los pequeños con voz firme y adulta, acercando a los protagonistas a la pre-adolescencia. A las nenas, en cambio, las trata con suavidad referenciéndolas con figuras de menor edad.



- Según Minzi: ¿en qué sentidos la publicidad dirigida a los niños y niñas homogeneiza a la infancia, es decir, oculta las diversidades de condiciones de vida y experiencias infantiles? ¿Cómo pueden relacionar este procedimiento con la idea de “normalidad infantil” que venimos discutiendo en las páginas precedentes?
- De acuerdo con la autora, ¿qué representaciones de género postulan las publicidades televisivas de juguetes infantiles? ¿A través de qué mecanismos lo hacen (voces, imágenes, situaciones escenificadas...)?
- Busquen y observen publicidades de productos para niños y niñas (en los canales de televisión, en las revistas, en cartelería callejera...). Luego, analicen si las afirmaciones de Minzi se pueden aplicar a las publicidades contemporáneas o si se advierten variaciones en las representaciones de género de los anuncios más recientes (el texto de la autora es de 2005).
- ¿Cómo aparece o cómo se expresa esta problemática en las prácticas de atención y educación de los niños y las niñas? Elijan y comenten alguna situación ocurrida en la institución o la sala en las cuales trabajan, relacionada con la socialización de género (puede ser positiva o negativa).

EN PALABRAS DE LAS EDUCADORAS

“... ahora los padres no muestran vergüenza o desaprobación ya que muchas veces nuestros alumnos varones traen desde sus casas las niñas pintadas o bebetes, al igual que las niñas traen autos pequeños o herramientas para arreglar sus casas como hacen sus mamás. Y sin dudas es una actitud cotidiana que desde el CDI festejamos y disfrutamos, ya que implica que el juego es juego y no está etiquetado en color rosa o celeste, podemos divertirnos todos por igual.”

Micaela Amarilla, CDI Burbujas, La Pampa, egresada de la Diplomatura en 2022.

“En mi experiencia personal en el CDI cuando jugamos lo hacemos sin marcar roles, colores, juguetes, etc. Dejamos que ellos elijan. Con respecto a los padres, no todos se muestran dispuestos a aceptar que su hijo este jugando con muñecas, carteras o ciertos disfraces. Cuando sucede estos entre dichos, tratamos de hablar con el padre o la madre, manifestándole que solo están jugando.”

“En cuanto a mí trabajo con los niños lo trasladaría en ser más respetuosa y cuidadosa a la hora de elegir un material a exponer, ya sea un cuento película o alguna obra. También lo abordaría mediante los juegos, al realizar actividades que no hagan división de si las nenas pueden hacer solo esto o los varones lo otro, sino ver que todos tienen la posibilidad de hacerlo en sus tiempos y dentro de sus capacidades”.

Stefani Albornoz, CDI Belén, Neuquén, egresada de la Diplomatura en 2022.

“Una niña o niño, nace sin saber a qué género pertenece, nacen con una mente abierta a sumar experiencias y vivencias. Por esto debemos tener en cuenta y debemos ofrecerles objetos y juguetes que fomenten la IGUALDAD y la LIBERTAD de elección, que habiliten juegos de roles sin importar quién cumpla ese rol”.

Flavia Pesci, CDI Duendecitos, Córdoba, egresada de la Diplomatura en 2022.

“En la sociedad todavía hay muchas personas que no aceptan que “un niño/varón” lleve el pelo largo, lo ven mal, lo desapruaban, creen que, si un varón llevar el pelo largo es gay, cosa que no es así. Obligan al niño a tener que cortárselo, les repiten una y otra vez que eso está mal. Reprimen los sentimientos del niño, su expresividad y su forma de ser”.

Carla Aragón, Noelia Luis, Liliana Marcos, Centro Comunitario Santa María de los Ángeles, Boulogne, Buenos Aires.



- ¿Se sienten interpeladas/os por las reflexiones de las educadoras? ¿Por qué les parece que estos análisis coincidieron en plantear la centralidad del juego, la vestimenta y el maquillaje en relación a las problemáticas de género?

ACTIVIDADES

Género y literatura

1) Observen las siguientes representaciones de niños y niñas en revistas infantiles de las décadas de 1940 y 1950 ¿Qué modelos de varón y de mujer, de masculinidad y de femineidad, se proponían? ¿Qué tipo de vínculos se planteaban entre los géneros?



Publicidad del cacao en polvo Tody, ampliamente difundida en las revistas infantiles.



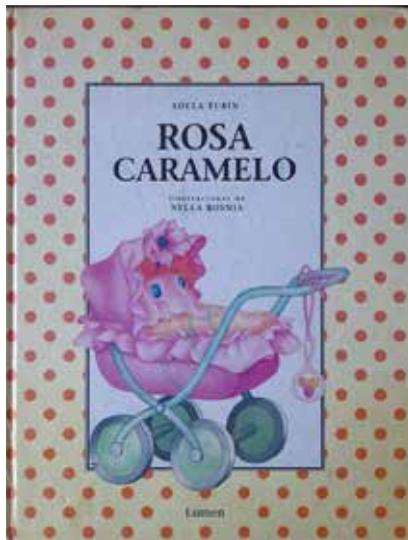
“Bien peinadito para ir a la colonia de vacaciones”, Revista *Mundo Infantil*, tapa, 18/12/1950.

2) “Al analizar el modo en que los varones asumen su rol de género siguiendo el modelo de masculinidad hegemónica, Kaufman (1997)⁴ plantea el *costo* que se paga por ello. Este autor, especialista en trabajos sobre la masculinidad en Estados Unidos, estipula que los hombres que sostienen estos modelos resignan la posibilidad de expresar ciertos contenidos emocionales como el placer de cuidar a otros, la empatía, la compasión; los mismos son experimentados como inconsistentes con el poder masculino. Al asumir un lugar dentro de los modelos de masculinidad hegemónica, el hombre se encontraría *alienado* al sistema de relaciones de género del mismo modo que las mujeres. Sin embargo, se sostiene el entramado de relaciones de poder que, más allá del padecer que producen, lo dejan en un lugar de privilegio para el ejercicio del mismo”. **Sebastián Benítez, Masculinidades e infancia en la Argentina** (2014: pág. 157).



- ¿Cómo podrían relacionar las imágenes precedentes con el texto del psicólogo Sebastián Benítez?
- ¿Coinciden en que los varones atravesados por el modelo de masculinidad hegemónica se encuentran alienados para la experimentación y expresión de toda una gama de sentimientos y experiencias emocionales? ¿Se ha transformado esta situación en el presente?

3) Elijan uno de estos cuentos, pueden encontrarlos on line en diversas plataformas, grabados en youtube, en bibliotecas o librerías.



⁴ Kaufman, M. (1997), Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Valdés, T. y Olavaría, J., Masculinidad/es: Poder y Crisis, Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres- Isis Internacional.



- ¿Sobre qué tratan estos cuentos? ¿Qué diferencias encuentran entre los textos e imágenes del pasado y los contemporáneos? ¿Con qué transformaciones sociales y legales pueden relacionar estos cambios?
- ¿Tienen bibliotecas en sus CDI? ¿Les leen a los chicos y chicas? ¿Recuerdan si hay libros que proponen modelos de género? ¿Cuáles? ¿Habían reparado en los modelos de género que contienen antes de estas lecturas y ejercicios?

EL RINCÓN DEL CINE

Billy Elliot (Stephen Daldry, Inglaterra, 2000)



Esta hermosa película se enmarca en la famosa huelga que los mineros de Inglaterra llevaron adelante entre 1984-1985 contra el gobierno de Margaret Thatcher, tratando de detener el cierre de las minas de carbón. Su personaje principal es un niño de 11 años, Billy Elliot, quien, huérfano de madre, vive en un mundo predominantemente masculino con su padre Jackie, su hermano mayor Tony (ambos inmersos en la huelga) y su abuela.

Jackie inscribe al niño en el centro deportivo del pueblo para que aprenda boxeo, como lo han hecho todos los varones de la familia, pero Billy detesta ese deporte. Un día descubre por accidente una clase de ballet y, a espaldas de su padre, se une a ella. Cuando el padre se entera le prohíbe terminantemente seguir, pero la pasión de Billy por la danza es demasiado fuerte y en secreto, con la ayuda de su profesora, continúa con las lecciones. La trama gira en torno a los prejuicios de género que deberá enfrentar Billy para poder defender su vocación.



Sobre las infancias trans, recomendamos la lectura de Mansilla, Gabriela (2014), *Yo nena, yo princesa. Luana la niña que eligió su propio nombre*, Buenos Aires, UNGS editores.

DE TODOS LOS COLORES: HACIA UNA EDUCACIÓN LIBRE DE RACISMO

Mayra Juárez

En este apartado les proponemos reflexionar sobre la manera en que la idea de raza, étnia y diversidad cultural influyeron e influyen en la definición de qué es ser un niño y una niña. Considerar a la infancia como una construcción socio-racial nos permite complejizar aún más la *diversidad* y la *desigualdad* de las experiencias infantiles, identificar modos diferentes de ser niño y niña y atender a problemáticas que afectan a la infancia como la discriminación racial, el racismo y la xenofobia. Así como no es lo mismo ser niño o niña, tampoco es lo mismo ser un niño racializado o una niña racializada o no serlo.⁵

Para empezar nuestro análisis, entonces, conviene realizar algunas aclaraciones sobre los significados de categorías como “raza”, “racismo”, “étnia”, “blanquitud” o “racialización” que, aunque pueden parecer categorías importadas y ajenas a la realidad local (porque la Argentina moderna siempre se imaginó como “blanca” y “no racista”), son indispensables para visibilizar las formas en que se articularon las diferencias y las desigualdades en nuestro país.

En principio, señalamos que la raza es una forma de entender la diversidad humana diseñada por las élites intelectuales durante el siglo XIX, que se basó en la clasificación de grupos humanos de acuerdo a ciertas características físicas observables (como, por ejemplo, el color de la piel, la complexión, la estatura, la forma del cráneo, la textura y color del cabello, los rasgos faciales), de las cuales se presumía que derivaban las características intelectuales, emocionales y socio-culturales de las personas (inteligencia, comportamientos, habilidades, costumbres, caracteres). Así, los científicos del cambio del siglo XIX al XX entendían que existían tres grandes razas (la caucásica o blanca, la negra, y la amarilla), divididas en subrazas, esquema en el cual la raza blanca ocupaba la cima de la pirámide de la perfección física e intelectual humana (no casualmente, en el contexto de la expansión imperialista de Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Alemania, entre otros, sobre Asia, África y América).

En la actualidad, el uso del concepto raza es controversial ya que, desde mediados del siglo XX, las ciencias han demostrado que no existen fundamentos genéticos ni biológicos que evidencien la existencia de “razas humanas”. En efecto, los avances científicos en genética señalaron que todos los humanos pertenecemos a una misma especie, *Homo sapiens*, ya que compartimos un mismo código genético. Y si bien hay diversidad genética -producto de miles de años de migraciones, cruzamientos y evolución humana- no hay evidencias científicas que señalen la existencia de conjuntos de características homogéneas que permitan definir a los grupos humanos en términos de “razas”. En tal sentido, por ejemplo, cualquiera de nosotros podría tener mayor homogeneidad genética con un habitante de Finlandia o Nigeria que con los vecinos de nuestro edificio.

⁵ Si bien todas las personas son racializadas, la referencia de “persona racializada” busca identificar al conjunto de personas que sufren la opresión del racismo institucional.

Sin embargo, la idea de raza continúa vigente en los discursos e imaginarios sociales, y cuestiones como el racismo, la discriminación racial y la xenofobia son problemáticas actuales. Esto se debe a que, si bien las razas no existen, sí existe la raza como idea, como construcción social, operando como un poderoso ordenador, clasificador y organizador de las jerarquías sociales.

Es que la raza como construcción social está inextricablemente unida al racismo, concepto que puede entenderse de dos maneras, como ideología y como sistema de opresión. El racismo como ideología sostiene que existe una diferencia innata y esencial entre los grupos humanos y que las características y rasgos físicos de estos grupos determinaban sus aspectos culturales y morales. Este sistema de clasificación, valorización y jerarquización de la diferencia es histórico y se reproduce a través de las instituciones sociales (como los sistemas jurídicos y legales, las escuelas, los sistemas políticos, las academias científicas), por eso, se considera que el racismo también es un sistema de dominación y opresión que produce desigualdades.

De esta manera, la sociedad asigna a cada persona alguna categoría racial con la cual los demás la identifican (por ejemplo, blanco, negro, indígena). En ese sentido, todas las personas se hallan racializadas. No obstante, los procesos de racialización pueden generar subalternización o privilegios, dependiendo de cómo cada sociedad valore una clasificación racial. Históricamente, en América, África y Europa, los grupos raciales blancos fueron -y en muchos casos siguen siendo- considerados superiores. Entonces, la persona racializada como blanca es valorada positivamente y disfruta de privilegios que no tiene aquellas personas situadas en una categoría racial considerada subalterna, como los afrodescendientes, indígenas, asiáticos, etc.

Estas clasificaciones raciales se configuraron con la expansión imperialista colonial y la emergencia de los nacionalismos europeos a fines del siglo XIX. En ese momento la raza adquirió un carácter pretendidamente “científico”, es decir, se la entendió como un hecho científico, observable, verificable y objetivo, por eso, a esta manera de concebir la diferencia étnico-racial se la conoce como racismo cientifista. Cabe señalar que en ese contexto histórico, la categoría “raza” hacía referencia a aquellos grupos que habitaban en territorios lejanos de Europa y a ciertos grupos dentro los territorios nacionales (por ejemplo, los judíos, gitanos e irlandeses fueron considerados como razas diferentes), clasificados como inferiores a la raza blanca.

Hoy sabemos que esas ideas no fueron objetivas, sino que se construyeron según la visión de la sociedad blanca europea. Pero en aquella época, las disciplinas científicas y los distintos actores del campo académico, como viajeros, escritores, poetas, filósofos, anatomistas, físicos, historiadores, teólogos, médicos, educadores, contribuyeron a la difusión de una prolífera producción científica que intentó demostrar la superioridad de la raza blanca -del “hombre blanco”, lo cual tenía un

fuerte sesgo de género también- sobre las otras razas. Producción que se reapropió y replicó en la prensa, la literatura, la radio, el cine... Tarzán, por ejemplo, se convirtió en el “rey de la selva” por el mero hecho de ser un hombre blanco en medio de una población negra.

Si bien el racismo cientificista y la idea científica de la raza fueron ampliamente cuestionados luego de la Segunda Guerra Mundial y de los horrores del nazismo, el racismo continuó operando a través de mecanismos rutinarios que aseguran la dominación de ciertos grupos sobre otros. El concepto de racismo institucional, entonces, da cuenta de que no hay racismo sin instituciones y hace foco en las prácticas y situaciones diarias, como el acceso a derechos, las condiciones socioeconómicas de vida, los discursos sociales y las conductas que crean un sistema que impide a determinados grupos y personas tener las mismas oportunidades, asegurando la reproducción de la dominación y las jerarquías sociales.

Luego del desmantelamiento del racismo cientificista, el término “raza” comenzó a considerarse inapropiado o degradante, por eso la categoría etnia comenzó a utilizarse en el lenguaje académico y popular para referir a las minorías culturales dentro de las naciones. En términos generales, la etnia es una construcción social que hace referencia a las diferencias culturales dentro de un lugar geográfico. Estas diferencias culturales y regionales pueden estar basadas en el idioma nativo, el origen geográfico y ancestral, las tradiciones o la religión, entre otros factores, pues las características que definen una etnia no son fijas, pueden ser fluidas e imprecisas. En todo caso, interesa destacar que su utilización como categoría puede ser racista cuando se exotizan ciertos rasgos culturales para definir a un grupo, por ejemplo las creencias, es decir cuando sobredimensionan las diferencias y se reduce a ese otro distinto a rasgos físico, culturales y psíquicos, como por ejemplo la hipersexualización de los cuerpos negros, la idea de asociar la negrura con una mayor predisposición sexual o mayores habilidades para el deporte o la danza.

A pesar de que Argentina ha considerado la idea de raza como irrelevante o ajena a la realidad del país, también ha construido un orden racial. La victoria de la ideología de la blancura fue el resultado de los intentos de las élites por producir una ciudadanía homogénea desde el momento de formación del Estado nacional, a fines del siglo XIX. Así, a medida que la blancura se estableció como elemento natural y constitutivo de la identidad de la nación, también se volvió invisible como una construcción racial. Sin embargo, lo blanco no es una categoría neutral, sino que es producto de rearticulaciones raciales y de maneras de representar la diferencia étnico- racial, es decir, las maneras en que se construyó a “los otros”, indígenas y afrodescendientes.

Esto nos conduce a otro problema: ¿con qué categorías nominamos a esos “otros culturalmente distintos”? ¿Se los llama “negro”, “indios”, “aborígenes”? ¿Cuál es la

denominación correcta? Partiendo de que toda categoría para nombrar la diferencia étnico-racial tienen sus limitaciones y críticas, ya que se trata de una manera en que la lengua castellana definió la alteridad, podemos señalar que todas las categorías son válidas, dependiendo de quién las enuncia y del contexto de enunciación. En este caso hay que diferenciar el uso de las categorías como caracterización o como objetivación. También el contexto regional y cultural. No es lo mismo si una persona racializada dice “soy negro” o “soy indio” (generalmente estas categorías identitarias tienen un uso político), que si una persona blanca se refiere a una persona racializada como “el negro” o “el indio”, en cuyo caso, este término tiene connotaciones racistas. Consideramos que estas aclaraciones son pertinentes ya que la utilización del concepto de “raza”, “negro” e “indio” en el lenguaje cotidiano, sin una reflexión crítica, pueden reproducir estereotipos, naturalizar diferencias y reafirmar jerarquías socio-raciales.

En la actualidad, los términos afrodescendientes e indígenas son las categorías jurídicamente establecidas a nivel internacional para mencionar a los descendientes de la trata transatlántica y a los descendientes de los pueblos preexistentes a la colonización española, respectivamente. Por un lado, la Conferencia Regional de las Américas del año 2000 define a los afrodescendientes como aquella persona de origen africano que vive en las Américas y en todas las zonas de la diáspora africana como consecuencia de la esclavitud. Por el otro, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo del año 1989 identifica como Pueblos Indígenas a los descendientes de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Cabe señalar que, en Argentina, también se utiliza la terminología Pueblos Originarios en el discurso académico y en las instituciones educativas.

Por tal motivo el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo sugiere la utilización de esos términos (afrodescendientes, indígenas o pueblos originarios) e insta a una utilización crítica del uso de la denominación “negro/a” o “indio/a”, ya que su utilización en el lenguaje cotidiano suele emplearse como insulto o como sinónimo de salvajismo o barbarie, constituyendo una desvalorización de la cultura indígena y africana. Lo mismo sucede con el concepto “aborigen”, que si bien es una definición jurídica⁶, también suele utilizarse de manera despectiva. Además, en Argentina las palabras “negro” o “negra” no sólo hacen referencia a la población afrodescendiente, sino que, sobre todo, constituyen una manera discriminatoria de mencionar a personas racializadas de los sectores populares, ya sean afroargentinos/as, migrantes latinoamericanos y/o pertenecientes a pueblos indígenas. No obstante,

⁶ En la constitución de la provincia de Formosa, “aborigen” es una categoría jurídica, por esta razón las comunidades y personas indígenas suelen utilizar esa categoría para referirse a sí mismas.

algunos colectivos afrodescendientes e indígenas suelen utilizar los términos “negro/a” o “indio/a” como reivindicación política de su identidad, cultura y cosmovisión. En este apartado, los términos “negro/a” e “indio/a” aparecerán como categorías de análisis que utilizaremos como estrategia metodológica para describir y explicar los problemas planteados inicialmente.

Retomando el análisis de la construcción de la idea de infancia, sostenemos que la variable étnico- racial también permeó la idea de “normalidad” infantil, que se construyó a partir de la ecuación “hijo-alumno-blanco-heterosexual”. En ese sentido, la literatura infantil tuvo un rol fundamental en la construcción de la blanquitud como orden racial y en la difusión de estereotipos sobre la población indígena y afrodescendiente. Para profundizar en esta cuestión, analizaremos algunos fragmentos de los textos de la pedagoga afrodescendiente Anny Ocoró Loango y de la historiadora de la educación Teresa Artieda.

La Nación y la construcción de “los otros”

Anny Ocoró Loango (2016)

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, las políticas de las elites dirigentes se orientaron a moldear y construir un ciudadano para combatir la heterogeneidad cultural y generar una identificación y unidad colectiva. Estas ideas se materializaron en la escuela y a dicha institución se le asignó la tarea producir identidades nacionales homogéneas. Desde este ángulo, las naciones no sólo se construyen a partir de lo que necesita ser recordado sino también de lo que se ha olvidado, lo que necesitaba ser olvidado.

En efecto, para insertarse en los nuevos ideales de nación moderna había que ser “civilizado”. Por eso, la argentinidad sólo sería transitada por aquellos ciudadanos imaginados, homogéneamente blancos y europeos. No obstante, la construcción del imaginario de la “civilización exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la barbarie” (Castro Gómez, 2000, p. 151). Consecuentemente, el “otro” pasó a ser representado como el bárbaro, aquel que debía civilizarse, ser encauzado o eliminado —como implicó para gran parte de la población indígena y afroargentina—. Entonces lo diverso ocupó el lugar de lo “otro” para abrir paso a la configuración del “nosotros” argentino. Negros e indígenas constituían esa alteridad y es precisamente en ese “diálogo”, “agresión”, “negación” como pudo construirse o

configurarse la nueva argentinidad: por medio de una representación del otro como subdesarrollado, primitivo, es como la Argentina podía fabricarse, construirse a sí misma.



- ¿Qué valores conforman la idea de civilización y de barbarie?
- ¿Qué rol cumplió la figura del “otro” en la conformación de la identidad nacional?

La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: del negro heroico al decorativo y estereotipado

Anny Ocoró Loango (2011)

La negritud en los actos escolares

“Los actos escolares del 25 de mayo son uno de los pocos espacios en los que la negritud circula para la memoria nacional Argentina. Como lo afirma Grimson y Amati “es la única representación de la nación argentina donde es incluida la población afrodescendiente” (2007: 419).⁷ Esta fecha representa para la Argentina una de las efemérides más importantes pues se constituye en un ritual de gran significado para la construcción y el reforzamiento de la identidad nacional pues conmemora la instauración de la Primera Junta de Gobierno en Buenos Aires y es además la antesala para la concreción de la declaración de independencia de la nación el 9 de julio.

Para esto, la escuela produce un personaje negro que es visible a través de su cuerpo, la forma de vestir, los oficios desempeñados y los pregones enunciados. Los trajes o prendas que utilizan los chicos para representarlo son vistosos, coloridos y remiten a los oficios realizados por éstos en la época colonial. Los niños y niñas cubren sus rostros con corcho quemado y llevan atuendos vistosos y coloridos, como turbantes y faldas anchas. A grandes rasgos, la identidad del negro es construida y anunciada a partir del cuerpo (expresado en el baile y los atuendos), el color de la piel, su condición de esclavitud y la lengua. En efecto,

⁷ Grimson, A. y Amati, M. (2007), La nación escenificada por el estado. Una comparación de rituales patrios, en: Grimson, A. (comp.), Pasiones Nacionales, Buenos Aires, Argentina, Editorial Edhasa.

la forma de hablar jocosa es una característica sobresaliente de los negros en esta celebración. Se les confina además a expresiones folklóricas, convirtiendo el color de la piel y las características del cabello mota en un elemento fundamental para crear y representar el personaje.

Así pues, el discurso escolar adapta determinadas características asociadas a las prácticas y actividades de los negros y las exhibe en un contexto específico; entonces el negro “construido” en el discurso escolar, un “otro fabricado”, es cosificado como objeto generador de risa y diversión, el bufón de la representación escolar”.



- De acuerdo con la autora, ¿qué lugar ocuparon los pueblos indígenas y afrodescendientes en la construcción de la identidad nacional?
- ¿Cómo se representó a los cuerpos negros en los actos escolares?
- ¿Existieron situaciones similares a las analizadas por Ocoró Loango en los actos escolares de su infancia? ¿Saben si ese tipo de prácticas siguen vigentes?

La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (1885-1940)

Artieda, Teresa

¿“En la Argentina no hay indios”?: Extinción o asimilación

El título pone en tono de pregunta una aseveración que formó parte de la construcción identitaria argentina que se afaná por ocultar la heterogeneidad étnica y construir un imaginario colectivo de “una nación de raza blanca y de cultura europea” (Quijada, 2002c).⁸ Los libros y manuales de lecturas [escolares] han tenido un rol clave en la difusión de dicha afirmación. Los libros en los que se predice la desaparición de la población indígena fundándose en la teoría evolucionista y la superioridad de la raza blanca, se complementan con los que aseguran que quedaron pocos indígenas luego del avance militar sobre la frontera sur y que restan reducidos grupos en el Chaco. En estos casos hay una clara preocupación por sentenciar la extinción física de los indígenas, tratando de convencer/se de su desaparición.

⁸ Quijada, Mónica. “De la invisibilización al renacimiento: la cuestión indígena en la Argentina. Siglos XIX al XXX”. En: *Anales del Museo Nacional de Antropología*, Madrid, Departamento de Historia de América, Instituto de Historia, pp. 118-152, 2002c.

Al mismo tiempo, en los libros y manuales [escolares] subyace la idea de que mientras los indios que “son todavía salvajes y hablan una lengua primitiva” van desapareciendo, los que se adaptan sobreviven. La idea de la inevitable desaparición de lo primitivo frente al avance de la civilización convive con los planteos políticos y morales de qué hacer con la cantidad de grupos humanos “a la deriva” luego de la invasión y la desestructuración de sus sociedades. Integrarlos, promover su conversión en ciudadanos útiles a la patria es el camino recomendable –lo cual precisamente también implica su desaparición como “indios” (Quijada, 2002b, 2005).⁹

El ícono amerindio: la falda y el tocado de plumas

Queremos introducir una observación respecto de la falda y el tocado con plumas porque los encontramos hasta la saturación en los manuales escolares que aluden al desembarco de Colón. Acotamos que la idea de esa falda no deviene de la crónica del primer viaje de este navegante, quien insistía en su desnudez. Tales signos de una alteridad amerindia exótica se introdujeron en la escuela cuando ya tenían cuatro siglos de vigencia en otros ámbitos. Mason (1992)¹⁰ explica que las faldas y los tocados emplumados aparecieron por primera vez en un grabado de 1505 procedente de Ausburgo o Nuremberg y que perduraron hasta bien entrado el siglo XIX en innumerables representaciones.

La iconografía escolar sobre el descubrimiento europeo mantuvo estos elementos hasta finales del XX y persisten en la actualidad. Al mismo tiempo, cabe precisar que las plumas fueron parte del ornato de algunos pueblos amerindios. Sin embargo, ‘la falda de plumas hasta las rodillas es un enigma...no se tiene noticia de que esa prenda se utilizara en América ni en ningún otro lugar. De hecho, los cañones de las plumas la habrían convertido en una prenda extremadamente incómoda, si no un tanto peligrosa, para cualquiera que no se mantuviera erguido’ (Honour, 1979:277, citado en Mason, 1992:395-396).¹¹

⁹ Quijada, Mónica. “¿Bárbaro, aliado o ciudadano potencial? El discurso de las élites intelectuales y su incidencia en los modelos oficiales de tratamiento de la diversidad (El Río de la Plata, siglos XVIII y XIX)”. En: Quijada, M. y Bustamante, Jesús (eds.) *Élites intelectuales y modelos colectivos. Mundo Ibérico (siglos XVI-XIX)*, Madrid, Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo, Centro de Humanidades, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 251-270, 2002b. -----
----- “Los confines del pueblo soberano. Territorio y diversidad en la Argentina del siglo XIX”. En: Colom González, Francisco (ed.) *Relatos de nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*, Madrid, Iberoamericana, T. II., pp. 821-848, 2005.

¹⁰ Mason, Peter. 1992. *Escritura Fragmentaria: aproximaciones al otro*. En: De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo. Miguel León-Portilla et ál., editores. Ed. Siglo XXI., México D. F.

¹¹ Mason, op cit.



- Según la autora, ¿qué ideas sobre lo indígena difundieron los manuales escolares argentinos entre 1885 y 1940?
- ¿Qué afirma la autora sobre el uso de plumas como vestimenta indígena y sobre los estereotipos de “lo indígena”?
- ¿Recuerdan discursos e imágenes sobre los Pueblos Originarios en sus trayectorias escolares, los programas de televisión que veían de niños y niñas, sus juegos infantiles? ¿Encuentran alguna relación entre ellos y el planteo de Artieda?

ACTIVIDAD

REPRESENTACIONES RACIALES EN LA LITERATURA INFANTIL: LOS "OTROS" EN BILLIKEN

A continuación, presentamos ejemplos de cómo se representó a los afrodescendientes y a los Pueblos Indígenas en la emblemática revista *Billiken* durante las décadas de 1920, 1930 y 1940.



Chocolate Águila Express
Contratapa Revista *Billiken*, 1920



Billiken, Tapa, 1940



Lámina para recortar y armar.
Billiken, 1938



- ¿Cómo se presenta a los afrodescendientes y a los indígenas en estas imágenes? (acciones, cuerpos, vestimentas, actitudes...)
- ¿Cómo se construyen las jerarquías raciales a partir de estas imágenes?
- ¿En qué sentidos creen que estas imágenes ayudaron a construir el mito de que la Argentina es una “nación blanca”?

PARA PENSAR UN POCO MÁS

Elijan alguno de los siguientes cuentos que pueden encontrarlos on line, grabados en youtube o en librerías.



- ¿Cómo son representadas las infancias racializadas en estos cuentos?
- Comparen el tratamiento de la cuestión étnico-racial en la revista *Billiken* y en estos cuentos
- ¿Tienen en sus CDI libros, manuales o revistas que aborden la temática de Pueblos Originarios y afrodescendientes? ¿Qué tipo de temas tratan esos materiales (leyendas, historia, cuentos)? ¿Cómo son representados los indígenas y negros en ellos?

EL RINCÓN DEL CINE

Íntegro, íntegro, integró (Gaby Messina, Buenos Aires, 2019)



A través de distintas escenas cotidianas, *Íntegro, íntegro, integró* propone a los espectadores, una reflexión sobre la invisibilización de la población afrodescendiente, las formas en que se ha construido el pasado y se ha naturalizado la exclusión, los prejuicios y la discriminación racial en el presente.

El cortometraje también aborda un tema poco problematizado en los espacios educativos respecto de los festejos del 25 de Mayo, la reproducción de la práctica racista del *blackface* y los estereotipos sobre la población afrodescendiente en los festejos y conmemoraciones de esta efeméride. En contraposición, propone recordar la participación de personas afrodescendientes que participaron en el proceso de independencia como el caso de María Remedios del Valle, el Sargento Cabral y Bernardino Rivadavia.

EN PALABRAS DE LOS EDUCADORES INTERCULTURALES

Para finalizar, les presentamos algunas afirmaciones para seguir reflexionando sobre la importancia de la aplicación de la Educación Intercultural. Estas ideas las enunciaron dos educadores interculturales: Mirta Millán, docente e investigadora

mapuche (FACSO-UNICEN) y Mariano Nagy, docente e historiador (UBA- CO- NICET), en el marco del Foro de Educadores Interculturales por un mundo mejor realizado el 18 de Noviembre de 2022 en la Universidad Nacional de La Plata:

“La interculturalidad es una perspectiva filosófica y política que viene a irrumpir y quiebra la hegemonía y la homogeneidad pedagógica reinante en el sistema educativo. Hoy la educación intercultural provoca, tensiona y produce negociaciones”, Mirta Millán.

“Lo que no suele aparecer en los contenidos educativos es que los pueblos indígenas son sobrevivientes de un genocidio que fue reciente en términos históricos”, Mariano Nagy.

“Otra dificultad es la cuestión regional, que el gran abordaje que recibe las civilizaciones mayas, aztecas e incas, pero poco se decía sobre las comunidades en el actual territorio. Cuando un estudiante pasa de año en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, en segundo año se aborda el sistema colonial y aparecen las grandes civilizaciones. Pero cuando el estudiante pasa a tercer año y se estudia la construcción del Estado Nacional, se encuentra con indios maloneros que atacan las estancias. Entonces los pibes terminan diciendo: ¿Estos indígenas de dónde salen? Porque el año anterior vieron mayas y aztecas”, Mariano Nagy.

“En la actualidad hay un cambio de interpretación, y en algunos casos se mencionan las consecuencias de la “Conquista al desierto” y “Conquista al desierto verde”, pero rápidamente se pasa de página y vienen la inmigración, los ferrocarriles y las inversiones, y este tema se pasa de largo. Los indígenas siguen apareciendo museologizados en el pasado”, Mariano Nagy.

“Hay que trabajar para que la educación intercultural se imponga en la agenda educativa y que podamos todos y todas tener derecho a la educación intercultural porque no es sólo para los Pueblos Originarios. Toda la sociedad en su conjunto tiene derecho de conocer sobre las Naciones Originarias”, Mirta Millán.



- ¿Qué limitaciones sigue presentando el estudio de la historia de los pueblos indígenas en el curriculum escolar?
- ¿Qué desafíos hace falta afrontar para lograr que se materialice el derecho a la educación intercultural?
- ¿Se encuentran en sus CDI con la necesidad, las capacidades y las herramientas para desarrollar proyectos de educación intercultural? ¿A través de qué propuestas responden a este derecho de los niños, las niñas y las familias?

Bibliografía

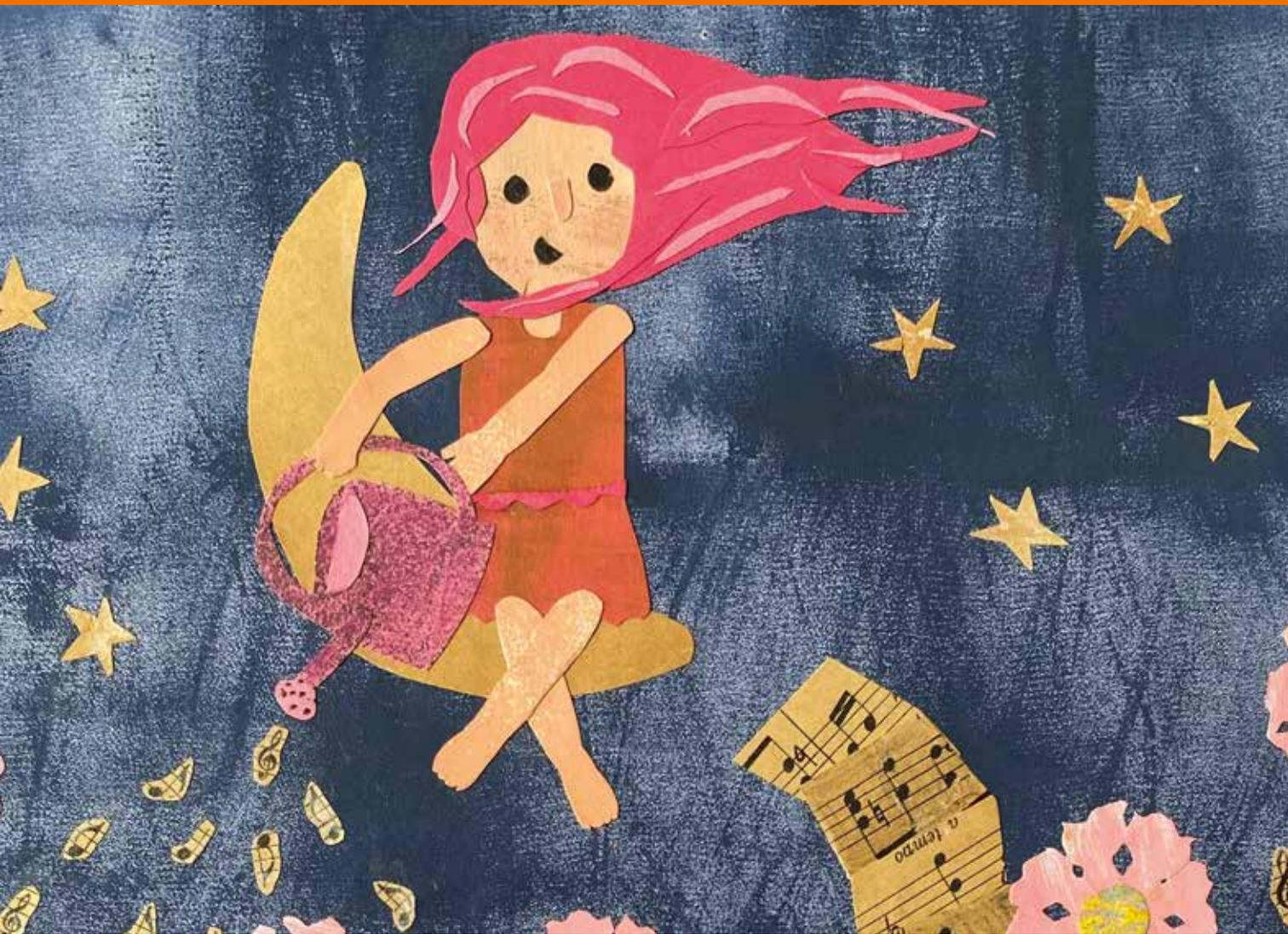
- Alberto, Paulina y Elena, Eduardo. “Introducción” en *Rethinking race in Modern Argentina*. New York: Cambridge University press, 2016.
- Artieda, Teresa, *La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (1885-1940)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2017. Capítulo V, “Imágenes de Ogaño”
- Benítez, Sebastián (2014), “Masculinidades e infancia en la Argentina (1900-1930). Puntualizaciones sobre los debates contemporáneos en el ámbito de la psicología”, *Faculta de Psicología UBA, Anuario de Investigaciones*, volumen XXI.
- Colangelo, María Adelaida (2020), *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*, Colección Infancias y Juventudes, Ediciones UNGS, Buenos Aires, pág. 13 y 14.
- Colangelo, María Adelaida (2003), “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, Serie *Encuentros y Seminarios*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2003 (selección).
- Conferencia Regional de Las Américas. Preparativos de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Santiago de Chile, 2000
- Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014.
- Gélis, Jacques, Laget, Mireille y Morel, Marie France (1978), *Entrer dans la vie. Naissances et enfances dans la France traditionnelle*, Gallimard, Paris. Traducción y adaptación: María Carolina Zapiola. pág. 110 a 116.
- Minzi, Viviana (2006), “Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso de mercado para niños”, en Carli, Sandra (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós, pp. pág. 212-213, 232-234.
- Morales, Diego y otros. ¿Existen las “razas humanas”? Ciudad de México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2020.
- Nieto, Facundo (coord.), (2022) *¿Zarpado1 Literatura y ESI 1*, Secundaria Básica, Ediciones UNGS, Buenos Aires, pág. 63, 89, 101, 119.
- Ocoró Loango, Anny. “La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: del negro heroico al decorativo y estereotipado”, en *Pedagogía y Saberes*, 2011.
- Ocoró Loango, Anny (2016), “La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno”, *Nodos y Nudos*, Vol. 5 Núm. 41.
- Scott, Joan, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en (1990 [1986]), en Amelag, James y Nash, Mary (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Edicions Alfons el Magnanim, Valencia.

Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (2018). Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Buenos Aires.

Rubio, Jennifer “La diferencia entre raza y etnia” en *Cold Press News*. Disponible en: <https://coldpressnews.com/la-diferencia-entre-raza-y-etnia/>

Wade, Peter. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2000

Wieviorka, Michel (1998). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2009.



UNIDAD 2

Iguales en derechos

Presentación

María Florencia Gentile y María Carolina Zapiola

Hoy en día, la idea de que los niños, las niñas y los adolescentes son “sujetos de derecho” -es decir, que los niños, las niñas y los adolescentes gozan de los derechos que les corresponden a todas las personas, pero, además, tienen derechos específicos y especiales derivados de su condición, que se traducen en deberes específicos de la familia, la sociedad y el Estado con respecto a ellos- constituye un principio instituido legalmente, así como ampliamente difundido y valorado entre gobernantes y funcionarios, educadores y pedagogos, profesionales de todos los campos ligados a las infancias, intelectuales, comunicadores, publicistas y familias, es decir, por la comunidad de adultos y adultas en general. Por su parte, los niños, niñas y adolescentes, desde temprana edad, muchas veces enuncian sus demandas y discusiones con las madres, padres, maestros y otros adultos -en las casas, en las escuelas, en los clubes, en las plazas- desde el lenguaje de los (sus) derechos ¿O acaso no recuerdan algún reclamo así fundamentado por parte de sus hija/os, sobrina/os, alumna/os...?

Sin embargo, por más que los derechos de los niños y niñas nos resulten hoy un principio evidente e ineludible, su instalación en las representaciones sociales y en la letra de la ley es muy reciente. De hecho, como veremos más adelante, la Convención de Derechos del Niño de la Asamblea de Naciones Unidas data de 1989, y fue ratificada por Argentina recién en 1994. Es cierto que, desde fines del siglo XIX, los estados nacionales comenzaron a trazar estrategias para proteger a las infancias y brindarles educación, salud y alguna formación laboral. Pero la perspectiva de los gobernantes y de los profesionales (médicos, pediatras, pedagogos) era más el interés futuro del país que el presente de los niños y niñas. En efecto, su objetivo principal era garantizar que hubiera buenos ciudadanos para habitar y defender la nación cuando fueran adultos: hombres fuertes que pudieran convertirse en trabajadores y soldados y mujeres sanas que pudieran parir muchos hijos sanos para la patria. En este esquema, por ejemplo, la educación primaria pública gratuita y obligatoria (instituida en 1884) tuvo como meta formar hombres y mujeres que fueran buenos ciudadanos en su adultez, y de ningún modo garantizar un presunto (e inexistente) derecho a la educación.

Esto no quiere decir que se estuvieran desatendiendo los derechos de los niños y niñas, o que éstos no fueran amados y cuidados por sus familias. Simplemente no existía la idea de que los niños y niñas tuvieran derechos, como tampoco que los tuvieran, por ejemplo, los trabajadores o las mujeres. En tal sentido, distintas organizaciones gremiales, partidos y movimientos políticos, colectivos profesionales e intelectuales, entre otros agentes y sectores, tuvieron que dar muchas y sostenidas luchas durante todo el siglo XX para que los varones de los sectores populares, primero, y las mujeres de las distintas clases sociales después, accedieran a derechos laborales, económicos, políticos y parentales (como las leyes de descanso dominical, el sábado inglés, el derecho a la asociación sindical, las vacaciones pagas, las licencias por maternidad, el voto universal y la patria potestad compartida, entre muchos otros), consagrados como tales y plasmados en la ley.

Durante esas largas décadas, y en el marco de una sociedad patriarcal y adultocéntrica, los derechos de los niños y niñas tendieron a ser conceptualizados y defendidos en asociación con los de las madres y los de las mujeres, o con los de las familias, y no en su especificidad.

El hecho de que los niños y niñas no voten, no hagan huelgas, no escriban en los diarios, y de que sus opiniones estuvieran desvalorizadas, o inhabilitadas en relación a las de los adultos (¿cuántas veces escucharon la frase “¡no se les responde a los mayores!”), alimentó la tendencia de no concebirlos como detentores de derechos propios.

A escala occidental, esta perspectiva comenzó a transformarse durante la segunda mitad del siglo XX, como resultado de largos procesos sociales, políticos y culturales que afectaron el modo en que los adultos y las adultas se relacionan con los niños y niñas. La difusión de la psicología, su influencia en la pediatría y en la pedagogía, la irrupción en el centro de la escena política e intelectual de las mujeres y los jóvenes, la ampliación y segmentación del consumo, las propuestas de trastocamiento del orden político y social, las nuevos productos mediáticos, artísticos y literarios para las infancias, entre otros factores, comenzaron a afectar el orden adultocéntrico y sexista -profundamente relacionados, ya que en su centro se encontraba la figura del varón adulto- que organizaba las relaciones sociales, lo que permitió comenzar a entender que los niños y niñas no deben ser protegidos, educados y cuidados exclusivamente de acuerdo a los criterios y decisiones de los adultos, sino que deben ser escuchados, respetados, consultados para decidir cómo desean vivir y ser tratados.

Volviendo a nuestro país, luego de la última y feroz dictadura cívico-militar (1976-1983), el retorno de la democracia puso en el centro de la agenda política nuevamente -y esperamos que para siempre- la noción de derechos de los ciudadanos y ciudadanas. En ese marco, lentamente, comenzaron a visualizarse como sujetos de derecho sectores y actores tradicionalmente marginados de esa categoría: las mujeres, los jóvenes, las diversidades sexuales, las diversidades étnico-raciales y las infancias. Es decir que la cristalización de una noción de “derechos de las infancias” y su legislación se dio en un contexto general de ampliación de los derechos y de un régimen político democrático.

Durante estos cuarenta años de democracia, además, hemos comprendido que los derechos humanos, económicos, sociales, políticos y culturales deben tejer una trama armoniosa para que cada persona pueda constituirse como un sujeto pleno de derecho. Así, por ejemplo, resulta imposible que un niño o una niña goce del derecho a la educación, más allá de que asista o no a la escuela, si no tiene acceso a comida, agua potable o a una vivienda digna. En tal sentido, los derechos de los niños y niñas sólo pueden realizarse plenamente dentro de orden socio-económico y cultural en el que todos los habitantes de una comunidad (barrio, municipio, provincia, región, país, continente...) puedan acceder de modo equitativo al conjunto de los bienes materiales y simbólicos disponibles en su tiempo histórico.

Para profundizar en estas cuestiones, y pensar en la relevancia que tienen para el trabajo cotidiano con la primera infancia, en esta unidad repasaremos las principales leyes que instituyen a los niños y niñas como sujetos de derecho en Argentina, especificaremos algunos de sus derechos y reflexionaremos acerca de las responsabilidades del Estado, las familias y las y los educadores para garantizar esos derechos.

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES

María Florencia Gentile y María Carolina Zapiola

El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea de las Naciones Unidas adoptó de manera unánime la Convención de Derechos del Niño, que a partir de 1990 entró en vigor. Desde entonces, 192 países la han firmado y ratificado, y se ha convertido en una herramienta legal de cumplimiento obligatorio para los Estados. La Convención contiene 54 artículos relacionados a derechos civiles, políticos, económicos y culturales. **Su aprobación supuso el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos titulares de los mismos derechos que los adultos, a lo que se suma una protección especial debido a su condición de personas en desarrollo y crecimiento. Algunos de los derechos de las niñas, niños y adolescentes son:**

- A la **igualdad**, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
- A la vida, dignidad e **integridad física**
- A la vida privada e **intimidad** familiar (a respetar su convivencia familiar y comunitaria)
- A la **identidad** y documentación, a tener un **nombre** y una **nacionalidad**.
- A la **salud**
- A una **educación gratuita**.
- A **divertirse** y **jugar**.
- A **no ser discriminados**
- A la **libertad**
- A opinar, **ser oídos** y que sus opiniones sean tenidas en cuenta
- A la libre **asociación** (con fines sociales, culturales, deportivos, religiosos, políticos laborales, etc.)
- A una **alimentación, vivienda** y **atención médica** adecuadas.
- A la **seguridad** social
- A crecer en un **medio ambiente** saludable



- Revisando este listado, y de acuerdo a lo planteado la “Presentación” de esta unidad: ¿creen que existen algunos derechos de los niños y niñas más importantes que otros? Fundamenten su opinión.

Los derechos de la infancia como categoría del análisis: algunas reflexiones sobre sus límites, potencialidades y desafíos

María Florencia Gentile y María Carolina Zapiola (2023)

Aunque hoy en día la idea de que los niños, las niñas y los adolescentes son **sujetos de derecho** constituye una noción ampliamente difundida y profundamente valorada, la noción de que los chicos y chicas tienen **derechos** es bastante novedosa. En efecto, **la Convención sobre los Derechos del Niño**, es decir, el hito legislativo internacional más trascendente en la historia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, data de 1989, y su ratificación por parte de los países de América Latina no fue inmediata, como tampoco lo fue la creación de nuevos dispositivos legales e institucionales que se adecuaran a la misma. En el caso de Argentina, la Convención adquirió rango constitucional recién en 1994, y pasaron más de diez años hasta que comenzaron a producirse transformaciones trascendentes en la legislación relativa a los niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, en los últimos años este panorama se transformado mucho y hemos asistido a una “revolución legal” en torno a las infancias, que podemos llamar así a causa de la cantidad, la variedad y los contenidos de las leyes sancionadas en un tramo temporal muy corto. En efecto, se trata de leyes que reconocen la complejidad, la diversidad y la amplitud de las dimensiones y de los problemas que hacen a las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes, y entienden que es imprescindible atender a *todas esas cuestiones* para que nuestros chicos y chicas puedan constituirse y vivir -en un sentido social pero también subjetivo- como **sujetos de derecho**.

Esta era de hondas transformaciones legales fue inaugurada en 2005, con la sanción de la **Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes**, que vino a reemplazar a la **Ley de Patronato Estatal de Menores** (1919-2005). Por casi cien años, la también conocida como Ley Agote (en honor a su autor) había permitido al Estado convertirse en tutor de los niños y jóvenes caracterizados por las autoridades como “material o moralmente abandonados” y/o “delincuentes”, previa suspensión o revocación del derecho de patria potestad de sus “incapaces” y/o “inmorales” progenitores. La tutela estatal se hacía efectiva a través de la figura del juez de menores, quien podía disponer que los niños y jóvenes a su cargo fueran internados en instituciones de reforma, en asilos de beneficencia o colocados en casas

de familia o comercios -y, a partir de 1948, cuando se sancionó la primera ley de adopción, dados en adopción-. En el marco de este paradigma tutelar, prosperaron por décadas las adopciones irregulares, contaran éstas o no con el consentimiento de las madres biológicas de los bebés. En cuanto a los menores de edad acusados o condenados por la comisión de delitos, una vez cumplidas sus penas -e incluso si se demostraba que eran inocentes- podían quedar a disposición del juez de menores que se designara como su tutor hasta su mayoría de edad si se los consideraba “abandonados” (Zapiola, 2019).

Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes supone, al menos en teoría, un giro copernicano en el tratamiento estatal de las infancias, al instituir **un único universo legal infantil cuyos miembros se definen por ser, todos ellos, niñas, niños y adolescentes sujetos de los mismos derechos**. Así, la Ley de Protección Integral implica la destitución de la figura del “menor material o moralmente abandonado” y constituye un cambio radical en las formas de conceptualizar y actuar en relación a los niños, niñas, adolescentes tradicionalmente englobados en aquella categoría socio-etaria. **Al antiguo “menor” objeto de intervención y tutela estatal, la nueva ley contrapone el niño, la niña y el adolescente sujetos de derecho**. Frente a la tradicional culpabilización de las madres y los padres pobres por el presunto “desvío” o “desamparo” de sus hijos e hijas, y a la consecuente desmembración del núcleo familiar como estrategia para preservar al “menor en peligro o peligroso”, plantea la necesidad de proteger los vínculos familiares. Y reemplaza el principio de institucionalización de niños, niñas y adolescentes como forma de “protección estatal” por el de la responsabilidad estatal sobre las condiciones de vida de las familias para que puedan cobijar en su seno a niños y niñas y permanecer unidas.

Este universo de niños, niñas y adolescentes, por primera vez iguales e igualados ante la ley, ha sido, desde entonces, destinatario de **Ley de Educación Sexual Integral** (2006), cuya aplicación avanza lentamente, disputando discursos y espacios con los sectores eclesiaísticos y conservadores que reclaman que determinados aspectos de la educación de niños y niñas –e incluso la decisión de que éstos sean o no impartidos- queden exclusivamente atados a las decisiones de sus padres y de sus referentes religiosos. Asimismo, se sancionó la Ley Nacional de Educación (2006) que reconoce, entre otros muchos aspectos, la **Educación Intercultural Bilingüe** como un derecho de los niños y niñas, poniendo en el centro de la escena la diversidad étnica y racial de las infancias argentinas, hasta ahora prácticamente invisibilizada a causa de la persistencia del mito de la “nación blanca” y de la construcción de la imagen de la infancia argentina como una “infancia blanca”.

También se ha sancionado la **Ley de Prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente** (2008), que elevó la edad de ingreso al mercado de trabajo de los 14 a los 16 años. Y la **Ley de Ciudadanía Argentina** (2012), que

extendió los derechos políticos -entre ellos el del sufragio- a los adolescentes desde los 16 años, generando no pocas discusiones sobre su “capacidad” para participar de la vida pública y dando cuenta de que las relaciones de poder basadas en la edad son centrales en la estructuración de nuestra sociedad. Por su parte, las modificaciones en el Código Civil y Comercial de la Nación (2015) han revisado, entre otros temas, la llamada “**autonomía progresiva**”, reconociendo desde los 13 años una gradualidad en el ejercicio autónomo de los derechos que los niños, niñas y adolescentes pueden ejercitar sin estar supeditados al consentimiento de adultos responsables. Y se destacan, por su carácter pionero en el escenario latinoamericano, la **Ley de Identidad de Género** (2012), que permitió por primera vez a escala planetaria, que una niña trans pudiera ver impreso su nombre en su documento nacional de identidad y la **Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo** (2020), que contempla los derechos de las niñas y adolescentes a no llevar adelante embarazos y maternidades que en el caso de las niñas son, por definición, resultados de abusos sexuales, y en el de las adolescentes muchas veces también.

Lamentablemente, en América Latina, los impulsos democratizadores implícitos en la noción de derecho se ven condicionados por el aumento de la pobreza y la desigualdad estructural de la población en general, y de los niños, niñas y adolescentes en particular. En ese sentido, si bien las leyes que implican la consecución y la universalización de los derechos pueden pensarse como **puntos de llegada**, en tanto son el resultado de transformaciones sociales, económicas, culturales, políticas y de las luchas y combates de los movimientos sociales para construir sociedades más democráticas e igualitarias, también constituyen **puntos de partida**, porque instauran una aspiración, una declaración del compromiso por parte de los gobiernos y de la sociedad civil de alcanzar objetivos, a veces bastante distantes, otras menos.

En suma, **la existencia de las leyes no se traduce de manera inmediata ni lineal en transformaciones sociales. Sin embargo, las leyes constituyen un marco indispensable para alcanzar los cambios sociales y mejorar las condiciones de vida de la población en un marco de derechos.** Nuestro desafío como comunidad de adultas y adultos, entonces, es acortar las brechas entre las aspiraciones y las realizaciones de la ley.



- A partir del contenido del texto, reflexionen acerca de la importancia de que existan leyes de protección de las infancias y de las adolescencias.
- Luego, analicen cuáles son las limitaciones para la aplicación de esas leyes en Argentina y en los países de la región y señalen qué condiciones son indispensables para garantizar que todos los niños y niñas vivan como sujetos de derecho.

- Finalmente, propongan uno o más ejemplos relativos a los niños y niñas que concurren a sus CDI en los que se puedan apreciar las potencialidades y las limitaciones de las leyes de protección actualmente existentes.

Zamba pregunta: ¿Qué son los derechos de los niños?

Canal Pakapaka

Seguramente conocen y trabajan con los materiales del canal Pakapaka. Aquí compartimos uno de los cortos de animación producidos para difundir entre los niños y niñas el conocimiento de sus derechos. Aunque sean muy pequeños, es importante que estén familiarizados con el lenguaje de los derechos desde temprano como medio para reconocerlos y habilitarlos como ciudadanos y ciudadanas de nuestra sociedad.



https://www.youtube.com/watch?v=_2r02fwaAjc

EL RINCÓN DEL CINE

Compartimos con ustedes una lista de películas argentinas en las que aparece planteada la cuestión de los derechos de los niños y niñas (o su ausencia): la famosísima **“La historia oficial”** (Argentina, Luis Puenzo, 1985), ganadora de un Óscar; **“Nordeste”** (Argentina, Juan Solanas, 2005); **“Una especie de Familia”** (Argentina, Diego Lerman, 2017) y **Joel** (Argentina, Carlos Sorin, 2018), todas disponibles en diversas plataformas gratuitas -como cont.ar -y pagas.



Los cuatro films plantean situaciones de vulneración de los derechos o de “minorización” de las niñas y los niños pequeños, es decir, situaciones en las que se las/los deja de concebir y denominar como bebés, niñas y niños, y se los pasa a imaginar y tratar como “menores” de los que los agentes estatales u otros adultos pueden disponer. Podrán ver historias de adopciones irregulares, apropiaciones, institucionalización, falta de escolarización, entre otras.

Les proponemos que elijan una de estas películas (o varias) y analicen qué formas de minorización y de violaciones de derechos se presentan en cada caso, cuáles son las causas de esas vulneraciones y cuáles son o podrían ser las vías reparatorias para restituirlos. Pueden pensar, también, qué ley/es garantiza/n los derechos afectados. Y, como siempre, comparar estas historias con experiencias que les han tocado atravesar como educadoras y educadores de los CDI/EPI.

ADULTOCENTRISMO, JERARQUÍAS ETARIAS Y VIOLENCIAS

María Florencia Gentile y María Carolina Zapiola

Las sociedades humanas se encuentran atravesadas, organizadas, moldeadas, por clivajes de clase, género y étnico raciales, pero también por jerarquías de edad. Históricamente, los niños y niñas se han visto sometidos a relaciones de poder adultocéntricas, que muchas veces estuvieron y están en la base del ejercicio de distintas violencias sobre ellos. A continuación reflexionaremos acerca del adultocentrismo y su carácter de obstáculo para la consecución de plenos derechos y de una infancia libre de violencias por parte de los niños y niñas.

Reflexiones sobre la edad como categoría de análisis histórico

Steven Mintz (2008).

La edad es un concepto con múltiples significados. Es un marcador cronológico, un conjunto de señales que las sociedades y los individuos utilizan para medir su progreso en la carrera de la vida. La edad también es una experiencia subjetiva, una experiencia que empieza a pesar en el espíritu de las personas a medida que crecen y envejecen. Durante el siglo XX, la edad se identificó con hitos del desarrollo y con normas y expectativas claramente definidas. La sociedad estadounidense vinculaba la edad con ciertas etapas del desarrollo cognitivo, emocional y fisiológico, y también con ciertas formas de comportamiento adecuado o inadecuado para las personas de determinadas edades. Igualmente importante, la edad proporcionaba a las modernas sociedades burocráticas una categoría organizativa aparentemente imparcial que se podía utilizar para estructurar las instituciones, especialmente los grados de las escuelas. Al mismo tiempo, la edad servía -a veces de forma explícita y a veces implícitamente- como un sistema de poder y de jerarquía, ligado a derechos legales (como el derecho a votar, a casarse, a beber y a fumar), y también a consecuencias legales (instituyendo delitos que sólo pueden ser cometidos por menores de dieciocho años).

[...] La edad funciona de diferentes maneras en distintos contextos sociales y culturales, e inevitablemente interseca con otras categorías de organización y diferenciación social. La atención de los historiadores a la clase, la etnia y el género muestra cómo **en determinadas épocas históricas conviven múltiples definiciones de edad, incluso dentro de una misma sociedad, y cómo estas definiciones pueden convertirse en fuente de conflictos culturales.** En nuestro tiempo, la cuestión de la competencia y la madurez de los jóvenes se encuentra en el centro de los debates sobre la aplicación de la pena de muerte a los menores de edad, el procesamiento de

los delincuentes menores de edad en tribunales para adultos, el acceso de los adolescentes a los anticonceptivos y al aborto, y el derecho de los niños a expresarse en las decisiones de custodia.

[...] **Las categorías de edad no son naturales;** por el contrario, están imbuidas de supuestos culturales, significados y valores. Así, varios significados construidos social y culturalmente se atribuyen a determinadas categorías de edad. En términos como “niño” o “adolescente” están implícitas ciertas asunciones acerca de la inmadurez, la irresponsabilidad y la incompletud del el desarrollo y la maduración.

[...] **La edad es un sistema de relaciones de poder.** Las relaciones entre grupos de edad constituyen un aspecto fundamental de la organización social, y las diferencias de edad están organizadas por medio de líneas jerárquicas. Las categorías de edad están incrustadas en las relaciones personales, en la estructura de las instituciones, en las prácticas sociales, en el derecho, en las políticas públicas y en la política.

[...] En la actualidad la edad puede ser un sistema de relaciones de poder más fuerte que el género, al menos para los menores. A pesar de los cambios en las concepciones culturales acerca de la edad y de la aparente aceleración en la maduración sexual y en el proceso de crecimiento, los límites institucionales que rodean a los jóvenes se han mantenido intactos. Entretanto, (en Estados Unidos) las políticas públicas, bajo la bandera de la protección del niño, han tratado de restablecer la infancia como un estado protegido de inocencia a través de medidas tales como la obligación de instalar software de filtrado de Internet, las licencias graduales para conducir, los cursos de educación sexual basados únicamente en la abstinencia, las pruebas de drogas al azar, las políticas disciplinarias de tolerancia cero, los códigos de vestimenta escolar, los V-Chips¹ y los intensos esfuerzos para reducir el número de desertores escolares.



- ¿Qué significa que la edad funciona en todas las sociedades como un “sistema de poder” y de jerarquía? Comparen el panorama de nuestro país con el que presenta el autor para Estados Unidos.
- En sus prácticas cotidianas como educadores/as en las salas: ¿notan el funcionamiento de ese “sistema de poder” que vincula a adulto/as y niño/as? ¿En qué prácticas? ¿Encuentran cambios entre sus experiencias como niños y niñas y sus actuales experiencias como docentes/padres/madres?

¹ El “V-Chip” es una tecnología utilizada para bloquear la pantalla de programación de televisión. El V-Chip lee la información codificada en los programas y bloquea los programas de calificación del conjunto en base a la clasificación seleccionada por el padre.

- ¿En qué sentidos creen que una sociedad basada en las jerarquías de edad puede dificultar la consecución de los derechos de las infancias?

El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio.

Claudio Duarte Quapper (2015)

El adultocentrismo es un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas.

Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas.

Este sistema se dinamiza si consideramos la **condición de clase**, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta, la posibilidad de –en contextos adultocéntricos– jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la **condición de género** en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas”.



- Expliquen qué significa “adultocentrismo” a partir del texto precedente.
- Propongan ejemplos de acceso a bienes, tareas y capacidades que están actualmente habilitadas para los adultos y no para las niñas y niños.
- ¿Cómo se interrelacionan la edad, la clase y el género para construir posiciones jerárquicas y de subordinación?
- Desde sus propias experiencias como educadore/as en los CDI/EPI: ¿pueden identificar ejemplos de relaciones y prácticas más democráticas entre adultos y niños, y otras más jerárquicas y de subordinación?

El pedagogo y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?

Philippe Meirieu (2004)

En el siguiente texto, el pedagogo francés Philippe Meirieu aporta conceptos clave para pensar la educación infantil en la perspectiva de derechos, y para llevarla a cabo sin que ello implique un menoscabo de la responsabilidad adulta. El texto retoma un debate que tuvo lugar en Francia, en el año 1999, cuando el Ministerio de Solidaridad y Asuntos Sociales de ese país propuso un análisis de la Convención Internacional de los Derechos del Niño a partir de tres “P”: Protección, Prevención, Participación.

(...)

Vemos con claridad que los dos primeros aspectos no se encuentran para nada en el mismo registro que el tercero, en la medida en que no es posible pensar la “participación” fuera del proceso educativo que la acompaña... Cosa que no sucede, evidentemente, con la protección y la prevención que, de alguna manera, se aplican a los niños “desde el exterior”: los niños son “objetos” de protección y de prevención, y son “sujetos” en materia de participación.

Veamos... derecho a la alimentación, derecho a la salud, a la protección contra la violencia sexual o la explotación a través del trabajo... A diferencia de lo que implican esos derechos, “la participación” no es, en sentido estricto, un derecho. Es una exigencia, una posición pedagógica, una manera de concebir la educación en responsabilidad y ciudadanía.

De esta manera, la Convención Internacional de los Derechos del Niño nos conduce al corazón de la cuestión educativa, hacia la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la indispensable consideración de la libertad del niño.

(...)

Por consiguiente, es en dispositivos pedagógicos adaptados donde el niño va a poder descubrir las reglas indispensables para vivir juntos y acceder a la comprensión de la ley. Para esto, no es necesario reducir al silencio al adulto y que, en una especie de “autogestión pedagógica” permanente, los niños, solos, inventen todas las reglas y dicten todas las leyes... Por otra parte, si fueran capaces de hacerlo ¿significaría que ya estarían educados!

Al contrario, el adulto tiene la misión de hacer entender que las reglas que está encargado de hacer respetar —y, en primer lugar, la regla fundadora de la prohibición

de la violencia— no emanan de su capricho personal, del deseo de “estar en paz” o de la arbitrariedad de un grupo que intentaría imponer su ley a los demás.

El adulto tiene la difícil misión de encarnar “la promesa de las prohibiciones” y de ayudar a los niños a entender que las prohibiciones sólo se imponen porque autorizan: garantizan la integridad física y psicológica de cada uno, la posibilidad del intercambio y del enriquecimiento recíproco, el desarrollo de todos.

En resumen, en un dispositivo pedagógico, las prohibiciones garantizan precisamente los derechos de todos. Por ende, no se trata en absoluto de blandir esos derechos para renunciar a las prohibiciones, sino de asumir deliberadamente esas prohibiciones y acompañar el acceso del niño a su formalización... formalización que debería permitir, al finalizar la escolaridad obligatoria, la enseñanza del derecho.

(...)

Deben reunirse tres condiciones para que un dispositivo cumpla verdaderamente su función: debe permitir la constitución de un “espacio sin amenazas”, debe ser un lugar en donde el niño pueda aliarse con un adulto contra todas las formas de adversidad y de fatalidad, y por último, debe ser rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos.

Un dispositivo pedagógico debe ser, en primer lugar, “un espacio sin amenazas”: porque aprender y crecer son cosas diferentes, preocupantes y a las que no nos podemos lanzar sin tener un mínimo de seguridad. Desde Platón y Aristóteles, sabemos que aprender es hacer algo que no sabemos hacer para aprender a hacerlo. Y hay que tomar una decisión: salir de su caparazón, intentar, tantear, correr el riesgo de tropezar sin temor a la burla de los pares o a la cuchilla de una evaluación que aprisiona para siempre. Por ende, para un niño, el derecho a la educación es, en primer lugar, el derecho a vivir en un tiempo y un lugar donde se suspendan las amenazas que pesan sobre todo aprendiz: amenaza de los que aprovechan la menor torpeza para humillarlo, amenaza de los que quieren prohibirle el aprendizaje porque eso no es “rentable” y hace perder tiempo, amenaza de los que ven con mala cara que otros adquieran competencias que antes eran su privilegio, amenaza de todos los que prefieren verlo permanecer inmóvil, instalado en su ignorancia, conforme a la idea que se hacían de él...

Pero la ausencia de amenaza no basta, también hay que poder contar con un adulto, una mano tendida para escapar a la adversidad y a la fatalidad, alguien que pueda ayudar a liberarnos de la ganga: la ganga de uno mismo y de ese personaje que arrastramos, a veces, desde hace mucho tiempo: el tímido o el cabecilla de grupo, el “mal hablado” o el niño bueno, el cómico o el necesitado en dificultades...

Y luego hay que liberarse de la ganga del grupo, de la presión de la conformidad, de aquellos y aquellas que imponen el mimetismo y hacen pagar muy caro el menor

alejamiento, la menor traición. Para enfrentar esto, se requiere un aliado seguro: un “maestro”, uno verdadero.

Y el derecho a la educación también es esto: el derecho al maestro, a su apoyo cada vez que se hace un esfuerzo, incluso mínimo, para elevarse más allá de todos los fatalismos. El derecho a un maestro que presenta los aprendizajes como “desafíos” -afirmaba Korczak- como conquistas sobre sí mismo, como el medio de crecer y acceder, en forma progresiva, a nuevos derechos y a nuevos deberes.



- ¿Cómo aparecen “las tres P” (protección, prevención, participación) en la práctica educativa que ustedes llevan a cabo en los CDI/EPI?
- Considerando los conceptos y los argumentos que presenta Meirieu, analicen esta idea clave: “en un dispositivo pedagógico, las prohibiciones garantizan precisamente los derechos de todos...”. Relacionen esa idea con situaciones del trabajo cotidiano con los niños y las niñas.
- ¿Cómo se expresa en la tarea diaria la tensión (o el delicado equilibrio) entre las prohibiciones adultas y el derecho de los niños/as a contar con espacios libres de amenazas y ricos en estímulos y desafíos?
- Tomando en cuenta las tres lecturas realizadas en este apartado: ¿cómo pueden explicar con sus palabras que el combate al adultocentrismo no significa el menoscabo de las responsabilidades de los adultos y las adultas con respecto a las infancias? Proporcionen ejemplos.

Las violencias contra niños, niñas y adolescentes

Basado en Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y Unicef (2021) y Unicef (2016).

Las concepciones asimétricas y de poder de las relaciones entre las edades, que ponen en el centro de las jerarquías a la edad adulta y en posición de subordinación al resto de las edades del ciclo vital (niñez, juventud, vejez), en conjunción con determinadas condiciones individuales y sociales (como el género, la clase social y la presunta raza), posibilitan y legitiman prácticas de violencia de los adultos hacia las niñas, niños y adolescentes.

Según el Ministerio de Justicia de la Nación junto con Unicef (2021), la violencia “es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (física, psicoló-

gica, económica, política, sexual, etc.) e implica la existencia de jerarquías -reales o simbólicas-. Es una acción (...) que implica la existencia de una asimetría de poder de quien ejerce la violencia hacia quien no puede defenderse o repelerla. Las violencias implican acciones, relaciones y discursos que buscan dominar y someter a las niñas, niños y adolescentes basándose de la vulnerabilidad y desigualdad existente”.

Si bien en la actualidad existen todo tipo de normas, nacionales e internacionales que prohíben los distintos tipos de violencias y maltratos contra las niñas, niños y adolescentes, las concepciones adultocéntricas que construyen relaciones asimétricas y de poder entre adultos y niños, legitiman muchas veces su uso en prácticas de crianza y disciplina. La **disciplina violenta** se define como “las acciones de un progenitor o cuidador que buscan producir dolor físico o sufrimiento emocional al niño o niña, con el objeto de corregir una conducta y servir de elemento disuasivo” (Unicef, 2016).

Las violencias contra niñas, niños y adolescentes pueden ser de distinto tipo, según Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y Unicef (2021); Unicef (2016):

Violencia física: “Incluye todo castigo corporal y otras formas de tortura, la crueldad o trato degradante efectuado por un adulto u otro niño. Castigo corporal se define como el uso deliberado de la fuerza física contra un niño de modo que ocasione, o muy probablemente ocasione, dolor o malestar o un perjuicio contra su dignidad”

Violencia sexual: Comprende toda actividad sexual impuesta por un adulto a un NNyA contra la cual el niño o la niña tiene derecho a la protección de la ley penal. Incluye manoseos, acoso, violaciones, abuso sexual, entre otros. Los niños y las niñas pueden ser objeto de abusos sexuales por parte de adultos o de otros que, en razón de su edad o de su estado de desarrollo, estén en una situación de responsabilidad, confianza o poder en relación con su víctima”. Incluye las formas de ciberacoso y grooming.

Violencia psicológica o emocional: Está conformada por el maltrato psicológico, abuso mental, abuso verbal y abuso emocional. Incluye insultos, gritos, frases de menosprecio y humillación, apodos, chantajes emocionales, amenazas.

Violencia económica: Control de dinero o bienes de la víctima, amenaza o retención de bienes y objetos. En las niñas, niños y adolescentes se identifica mediante la rotura, ocultamiento o ausencia de bienes, entre otros.

Negligencia o trato negligente: “Significa no cubrir de forma reiterada, por parte de un progenitor u otro miembro de la familia, las necesidades físicas

y psicológicas para el desarrollo y el bienestar del niño o niña, tales como protegerlo del peligro y accidentes u obtener servicios médicos, educativos y de registro de nacimiento —siempre y cuando estén en condiciones de ofrecérselo—. Los padres de un niño o niña que sufre trato negligente pueden encontrarse en una situación socioeconómica favorable.



- ¿Cuál es la relación entre el “adultocentrismo” o relaciones de poder entre edades, y el ejercicio de la violencia sobre las niñas, niños y adolescentes?
- En función de sus experiencias como educadores/as en las salas, ¿encuentran ejemplos de situaciones en las que se hayan desplegado este tipo de violencias sobre niñas y niños?
- ¿De qué manera se puede trabajar en la prevención de estas violencias en las salas? Propongan ejemplos.

¿QUÉ SE PUEDE HACER EN SITUACIONES DE SOSPECHA DE VIOLENCIA Y MALTRATO CONTRA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES?

Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/linea102>

LLAMAR A LA LÍNEA 102:

Es un servicio gratuito y confidencial, de atención especializada sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes. Se puede llamar ante una situación de vulneración de derechos. Se trata de una línea telefónica de alcance nacional, funciona en todo el país, y está operado por equipos especializados de cada provincia. La Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) acompaña a los organismos provinciales en su implementación, adecuación y fortalecimiento.

¿Quiénes pueden llamar a la Línea 102?

- Niñas, niños y adolescentes.
- Familiares y otras personas adultas referentes (docentes, vecinos y vecinas, organismos gubernamentales y de la sociedad civil, etc).

- Cualquier otra persona que tenga conocimiento o sospecha sobre una situación de vulneración de derechos de un niño, una niña o adolescente.

Ante una situación de vulneración de derechos que amerite urgencia, se deberá llamar a la línea 911 o al número de urgencias local. La Línea 102 no es un servicio de emergencia.

También se puede pedir ayuda y asesoramiento en:

- **Las escuelas y centros de atención infantil:** se puede pedir ayuda a las y los docentes, gabinetes psicológicos, autoridades escolares.
- **Las salitas de salud y los hospitales.**
- **Las Defensorías, Servicios Locales u Organismos de Niñez locales que trabajen con los derechos de las niñas y los niños.**
- **LA DEFE (Defensoría de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Nación)** A través de su página web hay formularios para hacer denuncias. <https://defensoraderechosnnya.gob.ar/>
- **Los Centros/ organizaciones comunitarios** de atención a los derechos de niñas, niños y adolescentes y de atención integral a la violencia.

ACTIVIDAD

LOS DERECHOS Y LAS VIOLENCIAS DESDE LAS ARTES

Laura Mazzoncini es actriz, profesora de teatro y expresión corporal e ilustradora. Uniendo sus pasiones, y a partir de su vasta experiencia como educadora a través del arte, ha comenzado a publicar “Ilustrar vivencias en el aula”, disponible en @lauramazzoncini2019, en FB y en exposiciones temporales. A continuación, compartimos algunos de sus posteos vivenciados en CDI/EPI o en jardines maternas y de infantes. Les proponemos verlos y leerlos, y luego abrir la discusión a partir de las preguntas que proponemos al final.

Los limites desde el amor



@lauramazzoncini2019- 31 de mayo de 2022

Un sábado de junio de 2018. Él, robusto, de dientes picados de tanto dulce y ropa dos talles más chica, tiene sólo 5 años.

Busca el límite, llamar la atención, como si así gritara: ¡acá estoy!

A pesar del frío, insiste en jugar con agua al abrir la canilla del patio una y otra vez.

Yo, firme en el no, la vuelco a cerrar.

Me mira desafiante. Sacando la lengua, me hace fuck you.

Le sostengo la mirada, le explico que el no es porque lo quiero y lo cuido.

Me arrodillo para quedar a su altura y le pido que se acerque.

Se acerca lento, se defiende de lo que presiente un ataque cubriéndose la cara con ambas manos.

Lo abrazo, su cuerpo afloja la tensión.

-Te regalo con este abrazo la energía de poder, le digo al oído.

Desde ese sábado, todos los sábados al llegar me dice: -¿Me das uno de esos que vos das así hoy me porto bien?.

Aún hoy me conmueve esta historia y el poder transformador de un abrazo.

“Miedo a mamá”



@lauramazzoncini2019- 13 de octubre de 2022

2019. Segundo grado.

Preparándonos para ir al teatro a ver la obra “Chau Sr. Miedo” pregunto al grado:

-¿Cuál es, para cada uno, su miedo más grande?

Hasta que él habló, las respuestas eran las previsibles para la edad: la oscuridad, los ruidos de noche, los bichos, las vacunas, los payasos...

-Yo le tengo miedo a mi mamá (si pausas ni preguntas de por medio): cuando se enoja parece un gigante enfurecido que pega fuerte, pero lo que más duele es el cinturón porque la hebilla es re dura.

Otras voces se escucharon. Hablaron de palos, pantuflas, y no sé cuántas cosas más.

Algo en mí lloraba por dentro en ese instante.

Algo en mí aún desea para las infancias más ternura, más abrazos, más límites desde el afecto y el cuidado amoroso.

- Imaginen los motivos de las actitudes y reacciones del niño protagonista del primer relato.
- A partir de estas señales, ¿cómo se podría actuar desde el CDI/EPI para ponerse al tanto de la situación que lleva a un niño o una niña a expresarse violentamente y/o mostrar temor a ser violentado/a?
- ¿Qué debemos hacer si sospechamos que nos encontramos frente a un niño o una niña maltratados, o si un niño o niña logra verbalizar el maltrato?
- ¿Pueden relatar historias acaecidas en sus CDI/EPI que se asemejen a la de estos posteos? ¿Se pudieron articular intervenciones con las instituciones y agentes estatales? ¿Qué resultados se alcanzaron?

AYUDAR A PEDIR AYUDA



Como sabemos, verbalizar situaciones de violencia es sumamente difícil o hasta imposible, especialmente para los niños y niñas muy pequeños. Con el fin de pensar estrategias que habiliten la posibilidad de contar, compartimos aquí la canción “Hay Secretos”, de la talentosa banda argentina “Canticuénticos”, también editada como libro ilustrado por Estrellita Caracol @estrelita.caracol. La pueden encontrar, junto a todos sus discos y libros, en <https://www.canticuenticos.com.ar/#discos> , y en distintas plataformas digitales, como en <https://www.youtube.com/watch?v=mPN484uZm2g>

“Hay secretos” (Ruth Hillar)

Hay secretos chiquitos
 Que te invitan a jugar
 Y hay secretos tan enormes
 Que te vienen a asustar

Hay secretos livianitos
Que te llevan a volar
Y hay secretos tan pesados
Que no dejan respirar

No se tienen que guardar
Los secretos que hacen mal
No se tienen que guardar
Los secretos que hacen mal

Si no alcanzan las palabras
Para lo que hay que contar
Inventemos otro idioma
Siempre te voy a escuchar

Acá estoy
Quiero ayudarte, sé que decís la verdad
Ya no habrá que andar con miedo
Porque te voy a cuidar

No se tienen que guardar
Los secretos que hacen mal
No se tienen que guardar
Los secretos que hacen mal

No se tienen que guardar
Los secretos que hacen mal
No se tienen que guardar
Los secretos que hacen mal

Ya no habrá que andar con miedo
Porque te voy a cuidar

Se conocen casos de niños y niñas que, después de escuchar esta canción en sus escuelas, pudieron “hablar”, de una u otra manera, y pedir ayuda. Las y los invitamos a compartirla con los niños y niñas, y a generar espacios de lectura, juego y escucha que nos permitan, a los adultos, detectar situaciones de maltrato o de vulneración de derechos: ¿han pensado o llevado adelante actividades pensadas en este sentido en sus CDI/EPI, como modo de abordar los contenidos de la Educación Sexual Integral en la primera infancia?

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Milton Bidese y Andrea Keserman

Sistema de Protección y las redes locales apoyando el trabajo de los CDI/EPI con niños y niñas: el trabajo con la comunidad y en redes

Milton Bidese y Andrea Keserman (2022)

El trabajo con la comunidad y en redes

La Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes presenta los principios rectores, las garantías y los derechos consagrados, pero principalmente define el esquema de las intervenciones de los organismos que participan en la promoción y la protección de sus derechos. El Estado como garante principal del pleno ejercicio de los derechos, debe diseñar, implementar y abordar de manera integral la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, a través de los distintos organismos del Estado nacional, provincial y local, por ejemplo, en primera infancia, se da el entramado de las áreas de niñez de los diferentes niveles de gobierno (provincial, municipal), los EPI/CDI como actores centrales en las comunidades, las relaciones con los centros de salud, los jardines, las oficinas locales de protección integral, etc.

A partir de la sanción de esta Ley, el sistema de protección pasó a estar conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan, implementan y supervisan las políticas públicas, sean públicos o privados, donde también la familia y la sociedad son responsables en la promoción, protección y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Así, por ejemplo, los EPI/CDI responden a políticas públicas concretas enmarcadas en la Subsecretaría de Primera Infancia del Ministerio de Desarrollo Social a nivel nacional. La Subsecretaría provee recursos para la apertura de los espacios y acompañamiento técnico y formación para los educadores y educadoras, y, por su lado, las áreas locales de gobierno y/o las organizaciones comunitarias aportan los recursos humanos y las propuestas para el funcionamiento de los EPI/CDI. Aquí se pone en juego la relación de las instituciones estatales con la comunidad y, sobre todo, la articulación con las familias de los niños y niñas que concurren a cada centro. **Esta acción conjunta de distintos actores sociales garantiza el derecho al cuidado y a la educación de la primera infancia con un sentido de corresponsabilidad.** Los CDI/EPI cumplen un importante rol al integrar a las familias en el proceso de crianza, cuidado y educación desde una perspectiva de derechos.

¿Qué es un actor social?

Cuando se habla en un actor social, se piensa en un sujeto colectivo como una Organización de la Sociedad Civil (OSC), o también puede ser una persona o un conjunto de personas que se reconoce/n como parte integrante de su comunidad. Tiene capacidad de incidir en su contexto, genera estrategias de acción para la transformación social y dispone de recursos que le permiten actuar e influir en los miembros de la comunidad. Por ejemplo, cuando pensamos en una estrategia de redes comunitarias, los actores sociales son quienes conforman esa red: el comedor del barrio, la o el referente comunitario, etc.

Para caracterizar y evaluar a los actores sociales y a sus interrelaciones, se puede pensar para cada uno de ellos: su campo de intervención, la función que cumplen, su representatividad, el poder que invisten, los recursos de los cuales disponen, los objetivos que persiguen, las acciones que desarrollan, los resultados que obtienen y las relaciones tejidas con otros actores para llevar a cabo sus estrategias, que son las redes.

¿Qué es la corresponsabilidad?

Es la atribución de responsabilidades conjuntas para dos o más actores, que conlleva a articular acciones en pos de lograr un objetivo común.

En este sentido, la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes nos asigna a todos los componentes del Sistema de Protección Integral diferentes grados de responsabilidad, para generar las condiciones de modo tal que niños, niñas y adolescentes puedan ejercer plenamente sus derechos.

Contamos con las familias y la comunidad a través de las Organizaciones de la Sociedad Civil, también con los organismos del Estado que implementan políticas públicas, planes y programas tendientes a la garantía en el cumplimiento o bien la restitución de los derechos.

Hay mucho para discutir, pensar y definir cuándo planteamos protección integral y corresponsabilidad. Ambas denominaciones son incompatibles con el aislamiento y la individualidad. Nos remiten a relaciones de complejidad, solidaridad, horizontalidad, comunicación, todas acciones humanas que se contraponen con el egoísmo intrínseco que suele guiar el interés personal.

Ley 26.233 de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil

Otra normativa importante en correlación con la Ley 26.061, es la Ley N° 26.233, sancionada en 2007. En este sentido, todas las personas adultas compartimos una responsabilidad en difundir diariamente la perspectiva de derechos que consagra la Ley, sumando a las familias para fortalecer la crianza y el desarrollo de sus hijos e hijas, ejerciendo una función preventiva, promotora y reparadora.

Los principios rectores de esta Ley (26.233) son los siguientes:

- a) Integralidad de los abordajes;
- b) Atención de cada niña y niño en su singularidad e identidad;
- c) Estimulación oportuna a fin de optimizar su desarrollo integral;
- d) Igualdad de oportunidad y trato;
- e) Socialización e integración con las familias y los diferentes actores del nivel local;
- f) Respeto a la diversidad cultural y territorial;
- g) Desarrollo de hábitos de solidaridad y cooperación para la convivencia en una sociedad democrática;
- h) Respeto de los derechos de niños y niñas con discapacidad, promoviendo su integración.

Es importante que conozcamos los principios rectores, porque son los pilares desde donde partimos para pensar nuestra tarea cotidiana en los CDI/EPI y participar en el desarrollo de una sociedad cada vez más integrada y democrática.

Redes y abordaje comunitario

Nelson Mandela, líder sudafricano, decía que **para criar a un niño hace falta un pueblo entero**. Desde los CDI/EPI se debe impulsar este compromiso con las infancias, teniendo en cuenta que no sólo implica un aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la comunidad, sino que el trabajo conjunto permitirá abrir canales de diálogo acerca de las problemáticas de la zona, coordinar esfuerzos en la búsqueda de soluciones, y complementar las tareas que cada institución realiza (con el Municipio, el Centro de Salud, la Sociedad de Fomento, el club del barrio, las comunidades religiosas, las organizaciones comunitarias de diferentes tipos, las/ los referentes barriales, las/los comerciantes y vecinos y vecinas que interactúan en lo cotidiano con las familias, entre otros). La comunicación entre estos diferentes actores permite estructurar líneas de acción conjunta en beneficio de la infancia y alcanzar la corresponsabilidad teniendo en cuenta la realidad de cada sujeto y la situación que atraviesa. Así, la comunidad ejerce influencias directas e indirectas sobre los procesos de desarrollo de las niñas y los niños.

EPI/CDI y las Tramas comunitarias

Cada CDI y EPI, además de ser una Institución dedicada al cuidado y la educación, es también un espacio de articulación local, territorial y barrial, por lo que las estrategias desplegadas para la promoción y protección de los derechos de cada niño y cada niña tienen carácter comunitario.

Los primeros años de vida son fundantes para el desarrollo y autonomía de los niños y las niñas. Es un tiempo privilegiado para acompañar su desarrollo integral, propiciar su autonomía, permitiendo que se constituyan subjetivamente en libertad y construir vínculos familiares y comunitarios saludables que les garanticen un presente y acompañen su futuro.

Desde el cuidado y educación en comunidad se puede dar a conocer esos entramados, andamiar la tarea, fortalecerla y replicarla en otros contextos que sea necesario.



- A partir de la lectura, expliquen qué significa que debe existir “**corresponsabilidad**” entre los distintos actores implicados en el cuidado y la educación de los niños y niñas (Estado, comunidad-CDI/EPI, familias) y en la implementación de las políticas públicas dirigidas a las infancias.
- Teniendo en cuenta el concepto de corresponsabilidad, ¿de qué manera y a través de qué estrategias debe actuar el CDI/EPI ante la identificación de vulneración de derechos en las niñas y niños?
- Luego, piensen: ¿cómo se da la relación institución-familia en los CDI/EPI en los que trabajan? ¿Consideran que en sus instituciones se encuentran las puertas abiertas para las familias? ¿Qué elementos facilitan y cuáles dificultan la relación con las familias? ¿Se les ocurren propuestas para fortalecer estos vínculos?
- Analicen experiencias y estrategias que tienen o tuvieron lugar en sus CDI/EPI en los que se haga visible (o no) el entramado de redes y la corresponsabilidad en el cuidado y educación de niños y niñas de 45 días a 4 años y cómo eso ha afectado/puede afectar la situación de los niños y niñas y el acceso a sus derechos.

EN PALABRAS DE LAS EDUCADORAS

HISTORIAS DE CORRESPONSABILIDAD

"J. era un niño que tenía a su madre y a su padre en internación ambulatoria por adicciones. Vivía con su abuela paterna, quien tenía su custodia transitoria. En esta situación intervinieron diferentes organismos (CDI, Acción social, Unidad de niñez y adolescencia) que trabajaron de manera corresponsable con el objetivo de vincular al niño con sus progenitores. Cada uno de los actores sociales tenía una responsabilidad vinculada al lugar en el que se encontraban trabajando.

Daniela, como educadora del CDI, tenía la responsabilidad de realizar un seguimiento diario e informar a los equipos intervinientes sobre las condiciones de higiene, presentación, alimentación, asistencia a la Institución, adulto responsable que lo llevaba y lo retiraba de la institución, vínculo con sus pares y comportamiento emocional.

Es decir, Daniela tenía la función de observar que se garantizaran los derechos de este niño, ya que desde su lugar de trabajo tenía un vínculo diario con él y su familia. Los demás agentes, es este caso del Estado, trabajaban de manera permanente con la comunidad y con la familia; es decir, cada uno tenía una función preestablecida, que en la unión de cada uno de estos elementos logra un análisis integral de la situación a trabajar.

Este trabajo interinstitucional e interdisciplinario le permitió a Daniela vivenciar la importancia del trabajo en equipo teniendo un mismo objetivo, y de esta manera mirar a J. y a todos los niños como sujetos integrales de derecho".

Daniela Rebichini, Ana Lucía Gorosito Juan, educadoras egresadas de la Diplomatura en 2022, CDI Victorica, La Pampa.



- ¿Han participado de un trabajo colaborativo entre agentes e instituciones para garantizar el acceso a derechos de niños/niñas en situación de vulnerabilidad en sus CDI/EPI de modo similar a como lo hizo Daniela? ¿Qué rol debieron desempeñar? ¿Pudieron garantizarse los derechos de los niños/as afectados? ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos negativos del proceso pueden destacar?

“En mi experiencia particular en mi CDI creo que el ejemplo más concreto [de corresponsabilidad] es el de la creación de la red a la que el mismo pertenece, ya que en sus comienzos las mujeres se juntaban en una casa para poder cuidar de los niños de otras mujeres que salían a trabajar y se turnaban en grupos para ir cuidándolos, a estas se las llamaban mamás cuidadoras, es en este momento que se deja ver que la comunidad y las familias detectan las necesidades y se unen para cubrir las, más adelante en un ámbito más “formal” la provincia de Buenos Aires a través del programa UDI comienza a capacitar a las mujeres que participan de estas instituciones, realizando dichas capacitaciones en el colegio Lasalle de Gonzales Catán y se basaban principalmente en salud, atención a la primera infancia y pedagogía, con el objetivo de lograr llamarnos “asistentes infantiles”, en este momento se ve como el Estado logra reconocer la necesidad de dichas instituciones y establece una política pública a través de un programa para acompañarlas dándoles las herramientas necesarias para la formación de los niños en esta primer etapa crucial de sus vidas”.

Liliana Leyes, educadora egresada de la Diplomatura en 2022, Jardín Entresueños, La Matanza (Buenos Aires)



- Reconstruyan la historia de sus CDI/EPI tal como lo hace Liliana en este relato.
- A partir del caso del Jardín Entresueños, y de sus propias experiencias, reflexionen acerca de la importancia de la organización de las mujeres en los barrios para poner en marcha una estructura de cuidados para las infancias.
- ¿Cómo se dio y se da, en sus CDI/EPI, la articulación entre las acciones de las/los vecina/os, los agentes estatales y otras instituciones? ¿Piensan que ésta puede mejorarse, cómo?

Bibliografía

- Bidese Milton y Keserman Andrea, “Sistema de Protección y las redes locales apoyando el trabajo de los CDI/EPI con niños y niñas: El trabajo con la comunidad y en redes, *Cuadernillo Abordaje Integral y Cuidado de la Primera Infancia. Serie “Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y la Educación* (2022), Subsecretaría de Primera Infancia. SENAF-MDS.
- Duarte Quapper, Claudio (2015), *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*, Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Accesible en <http://hdl.handle.net/10803/377434>
- Gentile, María Florencia y Zapiola, María Carolina (en prensa), “Los derechos de la infancia como categoría del análisis: algunas reflexiones sobre sus límites, potencialidades y desafíos”, en *Infancias e juventudes nos (con)textos latino-americanos: Tempos da Justiça: História, Infâncias e Direitos Humanos na América Latina*, FUCRI/EDIUNESC, 2023. (adaptado para esta edición).
- Meirieu, Philippe (2004), *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?*, Barcelona, Octaedro - Rosa Sensat.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Unicef (2021), “Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes. Un análisis de los datos del Programa “Las Víctimas Contra Las Violencias” 2020-2021”, Buenos Aires, 2021. Disponible en : <https://www.unicef.org/argentina/media/12506/file/Factsheet%20Nro.9%20-%20Serie%20Violencia%20contra%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf>
- Mintz, Steven (2008), “Reflections on age as a category of historical analysis”, *Journal of the History of Childhood and Youth*, The Johns Hopkins University Press, v. 11, pp. 91 a 93. Traducción: M. Carolina Zapiola.
- Unicef (2014), “10 Derechos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes”. Disponible en <https://www.unicef.org/nicaragua/media/831/file/10%20derechos%20de%20la%20ni%C3%B1ez.pdf>
- Unicef (2016), “La violencia contra niñas, niños y adolescentes en el ámbito del hogar. Análisis de la encuesta de condiciones de vida”, Buenos Aires, 2016. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/media/5156/file/La>
- Zapiola, María Carolina (2019), *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*, Ediciones UNGS, Buenos Aires.



UNIDAD 3

Crecer, jugar, aprender,
crear

Presentación

Karina Benchimol

Crecer jugando, aprender creando, jugar creando, aprender jugando. En la infancia es imposible separar los verbos que están enunciados en el título de esta unidad.

Lydia Bosch (1995) reconocía tres ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. El juego como la principal actividad que realizan los niños y las niñas, y a través de la cual se relacionan con el mundo; el aprendizaje de lenguajes verbales, no verbales, gestuales, artísticos, y el ambiente como el territorio vital que permite a los niños y niñas conocerlo, explorarlo y adentrarse en él cada vez con mayor autonomía (Soto y Violante, 2010).

Por ello, las prácticas educativas que se desarrollan en cada CDI o EPI constituyen oportunidades relevantes para la educación integral y para los aprendizajes infantiles.

En cada experiencia potente que se ofrece, se brinda la oportunidad a las niñas y a los niños de construir sus primeros lazos sociales, de generar pertenencia a la comunidad, de desarrollar la creatividad, de construir identidad, de aprender. Es en la cotidianeidad de las experiencias que esto sucede. Por eso, en esta unidad se propone reflexionar para enriquecer las prácticas educativas y de crianza que se construyen día a día en cada Centro de Desarrollo Infantil o Espacio de Primera Infancia. A través de las actividades de crianza se transmite la cultura, se favorece progresivamente la autonomía, dando a la vez oportunidades muy valiosas para que cada niño o cada niña se desarrolle en el marco de una cultura. Enfatizamos así la importancia del juego, de la exploración, de las prácticas del lenguaje y de los lenguajes artísticos en la primera infancia.

En esta sección, también, se presentan propuestas concretas para enriquecer el trabajo que se lleva a cabo en las salas de los espacios para las infancias y se analiza el rol de las educadoras como mediadoras de la cultura y su papel ante el desarrollo infantil.

DESARROLLO INFANTIL, AUTONOMÍA Y JUEGO

Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y La Educación

Milton Bidese y Andrea Keserman (2022)

Para iniciar este apartado sobre desarrollo infantil y autonomía, es importante tener en cuenta que los y las bebés conquistan todas las posturas (de costado, boca abajo, sentados, arrodillados, parados y todos los desplazamientos posibles) de manera autónoma, es decir, sin ayuda de los adultos. Nuestra presencia como observadores y nuestra atención a sus necesidades deben garantizar que esto suceda en las condiciones adecuadas y de la mejor manera posible, pero no es necesario intervenir en el proceso propio de cada bebé.

¿Qué hacen los y niñas por iniciativa propia?, ¿cómo hacen lo que hacen?, ¿manifiestan estar inseguros/as?, ¿qué movimientos dominan?, ¿cómo usan sus manos? El desarrollo motor autónomo es innato, casi todos los seres humanos nacemos con un “programa genético” que nos permite desarrollar nuestros movimientos y manipulaciones sin ayuda. Es decir que todos los bebés pasarán por las mismas fases del desarrollo motor y conquistarán el equilibrio con cada vez menos partes del cuerpo apoyadas en el piso sin intervención de los adultos.

Como necesitan una base sólida, firme y segura, el piso es la mejor opción en ese momento de sus vidas: brinda la seguridad necesaria, facilita el apoyo que permite un equilibrio armonioso, y con esa estabilidad, habilita todos los movimientos. Estar bien sostenidos sobre sus espaldas es condición necesaria para que los bebés logren los movimientos, el equilibrio y el desarrollo del pensamiento.

La conquista del equilibrio en contra de las fuerzas de gravedad lleva mucho tiempo en los niños y niñas pequeños. Si un músculo o una articulación no están preparados para sostener, se van a forzar y dañar. Por ello, cuando una persona adulta impone las posturas -por ejemplo, tomándolos de las manitos para que “caminen” a los 6 meses o haciéndolos caminar en andadores-, no sólo se tratará de un falso logro, sino que generará inseguridad y con ello, desequilibrio. Cuando las y los bebés conquistan las posturas por sí mismos, son menos frecuentes las caídas o los golpes.

Juego y Desarrollo. El juego desde la perspectiva de Derecho

Jugar se asocia generalmente a palabras como diversión, alegría, libertad, imaginación, espontaneidad, creación, desarrollo, aprendizaje. Es una actividad natural de los niños y niñas desde muy pequeños, siendo ellas y ellos quienes crean sus propios juegos.

Las y los bebés, las niñas y los niños, tienen una pulsión vital que les permite desarrollar acciones óptimas en cualquier momento, es una necesidad y una predisposición natural de cada bebé, niño o niña interactuar con las personas, el medio y los objetos por sus propios medios. Por ello es importante enriquecer los ambientes de juego con elementos que propicien el despliegue de tales acciones.

En tal sentido, es importante que los CDI y los EPI se organicen como lugares donde las educadoras y educadores estén disponibles, con herramientas de observación y de escucha, para habilitar espacios y objetos a partir de los cuales los bebés, los niños y las niñas gocen plenamente de su derecho a jugar. Los chicos y chicas no necesitan que los adultos les digamos lo que tienen que hacer, sino que los y las acompañemos con la preparación de ambientes organizados y pensados para potenciar sus capacidades desde una relación respetuosa, sin invadirlos, habilitándolos para comenzar y concluir las actividades que decidan, con y desde el placer. Tienen el derecho a crecer jugando y los adultos debemos garantizarlo.

El juego desde la perspectiva del desarrollo infantil: movimiento libre y juego autónomo.

El niño y la niña tienen una profunda necesidad de jugar. La necesidad de estar activo es propia del ser vivo desde el nacimiento. En este sentido, no es algo que sea enseñado por las y los adultos, sino que, así como nacen con un sistema respiratorio o circulatorio vital, se podría decir que también nacen con una predisposición a jugar. Los recién nacidos se interesan por el ambiente al que llegan, y para desarrollarse, es preciso conocerlo. Entonces: ¿qué rol tienen las y los adultos en el desarrollo de los niños y niñas?

Hablar de autonomía no es hablar de abandono. Uno de los procesos más complejos que implica a quienes nos ocupamos de un desarrollo armónico de bebés, niñas y niños, es el de la observación, otorgándole entidad a cada pequeño detalle. Bebés, niños y niñas son capaces de expresar y hacer muchas cosas si tienen sus necesidades básicas satisfechas (cuidado, comida, sueño, abrigo, higiene). Para conocer a los bebés, niños y niñas es necesario mirar qué hacen, cómo lo hacen, qué les interesa, qué sienten, cómo viven la conquista de todas sus posturas, movimientos y

“Los Estados Parte reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

Convención sobre los Derechos del Niño, el artículo 31.

manipulaciones por sí mismos, sin ayuda de las y los adultos, quienes descubrirán, maravillados, el enorme despliegue de conocimientos que alcanzan los y las bebés, cada vez más complejos, de acuerdo a sus propios ritmos, maduración e intereses, si se les da la oportunidad de probar, de elegir, de cuestionarse, de comparar.

Pero nada de esto es posible si no hay una atención constante, envolvente, que le permita a ese niño o niña saber que hay otro sujeto presente, disponible, que le brinda la suficiente seguridad afectiva como para que pueda salir al mundo. Se produce un interjuego de presencia-ausencia, donde se sabe implícitamente que el otro está, aún cuando no se lo vea.

El juego simbólico

Los niños y las niñas se expresan a través de los gestos, de los tonos y emiten signos que son decodificados por las personas adultas. En una relación profunda con los otros, se establece una continuidad que proporciona formas de comunicación cada vez más complejas. De ese placer vincular y esa necesidad de comunicación emergen las palabras, hay una necesidad de decirle algo a otro. El lenguaje surge de las vivencias, del conocimiento y de la comprensión del mundo, de las imágenes interiores que se han creado, de las imitaciones, pero, sobre todo, de darle un significado, de simbolizar ese mundo.

Estas representaciones propias del contexto y los vínculos, se re-presentarán, por ejemplo, a través de la asunción de roles. En efecto, las imitaciones son reproducciones de algo que los niños y las niñas observaron e interiorizaron previamente. Los significados que asignan a sus acciones (en el juego, en el lenguaje, en sus dibujos) hacen presente algo que ya vivieron. Por eso, simbolizar significa “volver a presentar o re-presentar”, como por ejemplo jugar a ir de compras, actuar profesiones, arropar a los muñecos.

Las niñas y niños expresan en el juego simbólico su mundo interno, su historia personal. Se trata de una experiencia intensa, deseada, necesaria, importante. En ella ponen en juego una serie de identificaciones que viven en su proceso de desarrollo. Jugar simbólicamente es jugar con algo y representarlo de otra manera, puede ser con un objeto o con su propio cuerpo (una caja puede ser un coche o su cuerpo puede convertirse en un tigre). Así, el juego es una ventana para que el niño o la niña puedan manifestar sus emociones, sus miedos, y lo más importante, expresarlas.

En esta línea de análisis, los juguetes inacabados son los juguetes más relevantes para la simbolización. Un palito puede emplearse para hacer garabatos en la tierra, o convertirse en una varita mágica: cada niño o niña le asigna un valor simbólico específico al juguete, maneja el juego y el tiempo que dura el mismo, es libre.

Desarrollo Infantil: observación, espacios y materiales

El rol de las personas adultas: el desafío de las educadoras y educadores en los espacios de Primera Infancia.

¿Cómo acompañamos los y las adultas el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas en forma integral, para que se constituyan como sujetos de derecho? Nuestra intervención no será directa mientras los niños y niñas juegan, sino indirecta. Así, las personas encargadas del cuidado de los niños y las niñas deben estar atentas a:

- ser respetuosos y respetuosas con relación a los tiempos y procesos de desarrollo de cada niño y niña como un ser único, valorando a la persona que es, con sus capacidades, intereses y potencialidades.
- cuidar la salud física y psíquica de los niños y niñas en todos los aspectos posibles: la alimentación, el ambiente, la higiene, las formas de sostenerlos y hablarles.
- establecer un vínculo que brinde contención y seguridad, para que sea posible la autonomía.
- acondicionar los espacios de juego.
- observar y registrar el desarrollo de los niños y niñas, conocer las señales que emiten, satisfacer sus necesidades básicas, escucharlos y escucharlas.

Durante la primera infancia, los niños y niñas dependen de las personas adultas. Por lo tanto, para desarrollarse en forma autónoma, es menester que haya una persona adulta disponible para hacer todo aquello que los niños y niñas no pueden hacer por sí mismos: ese es su rol. Es muy importante, que, en la medida de lo posible, sea siempre la misma persona, o el menor número posible de personas, quien/es se ocupen de las necesidades básicas de los niños y niñas (alimentación, higiene, sueño, observación dirigida) y que esa persona se dedique exclusivamente a ese niño o niña mientras lo atiende, hablándole, mirándolo, comunicándose con él o ella.

La observación

Mirar no es lo mismo que observar. El placer de observar lo encontramos cuando nos tomamos el tiempo para hacerlo. Observar nos permite comprender que ningún niño o niña es igual a otro u otra, por lo tanto, ninguna situación será igual a la otra,

En los EPI y CDI, la mejor técnica para la observación es, es tener un cuaderno o una ficha para cada niño o niña y poder anotar hechos cotidianos con la mayor precisión posible. Además, compartir lo observado con otros adultos del CDI nos va a permitir sumar la perspectiva de otras personas, quizás darle entidad a un hecho que en nuestras notas no parecía tan importante: es posible que dos o más personas miren lo mismo, pero es muy probable que tengan perspectivas diferentes.

Tanto las observaciones como los registros deben tener una continuidad, porque nos permitirán comparar, hacernos preguntas. Cuando analicemos estos registros, podremos darle prioridad a aquello que al niño o niña le interesa o necesita en la vida cotidiana, para promover su desarrollo armónico y sus aprendizajes.

¿Qué observar? ¡Se observa todo! En realidad, observamos cómo, dónde, con qué se desenvuelve el sujeto, con la distancia suficiente para no invadir, pero tampoco para quedar totalmente excluidos. Se puede observar el juego, los movimientos, las formas de vincularse con otros (con niños o niñas y personas adultas), qué objetos o juguetes eligen, cómo ingresan al espacio, cómo se alimentan, cómo se duermen o qué actitud tienen durante el cambiado. Con ese conocimiento sumado a nuestros conocimientos previos sobre los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y niñas, podremos optimizar el acondicionamiento de los espacios e idear tipo de materiales podemos ofrecerles. Por ejemplo, si observamos que los intereses se centran en trasladar, coleccionar y construir, dispondremos en diferentes rincones o sectores de la sala algunos carros, latas, cubos y elementos de madera, y nos dispondremos a mirar qué uso le dan a cada elemento y cómo utilizan el espacio. Esto nos ayudará a saber cuáles son las posibilidades y cómo ir acompañando/modificando el espacio en función del desarrollo y de los intereses de los niños y niñas.

Los espacios y los materiales en los CDI/EPI

La responsabilidad de las personas adultas que tienen a su cargo el cuidado y la educación de bebés, niños y niñas consiste en proporcionar un ambiente cálido, materiales pertinentes y un acompañamiento atento. Los objetos idóneos son aquellos que respetan el proceso madurativo de cada niño y niña y favorecen su desarrollo integral, y los que tienen en cuenta su pertenencia familiar, lingüística, cultural y comunitaria.

Algunas preguntas pueden servirnos para pensar cómo acondicionar o, si tenemos la oportunidad, armar los espacios:

- ¿En qué espacios se desarrollarán las propuestas de cuidado y educación: en el interior, al aire libre, hay una sala específica destinada para cada grupo, se trata de una sala multiedad?
- ¿Qué intereses y necesidades de los niños y niñas es importante atender?
- ¿Qué tipo y qué cantidad de objetos podemos ofrecer? ¿Con qué materiales y recursos contamos y cómo podríamos ampliarlos si resulta necesario? ¿Cómo los vamos a presentar, acondicionar, acomodar para que sean seguros, atractivos e inviten al juego?
- ¿Cómo contribuirá nuestra propuesta de espacios y materiales al desarrollo armonioso de las potencialidades de cada niño y niña a través de la experimentación, la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Cómo vamos a intervenir las y los educadores en el juego (directa, indirectamente, de las dos formas)? ¿En qué momentos? ¿Con qué pautas de convivencia? Es importante reflexionar sobre estas cuestiones, para que nuestras intervenciones no se conviertan en interrupciones y así evitar que la atención que estaba puesta en el juego o la actividad autónoma se desvíen hacia la persona adulta.

Los espacios

El primer espacio conocido para cualquier ser humano es el vientre materno. Así como crece el vientre con el crecimiento del o la bebé, los espacios irán creciendo junto con los niños y niñas que los habitan, ya que los niños y niñas se abren al mundo con la intención de conocerlo y conquistarlo.

Pero los espacios también nos contienen, nos albergan, nos dan resguardo, aunque estén al aire libre. Por ello, durante la primera infancia, es importante que el espacio esté dispuesto para la comunicación, la expresión, el encuentro, que sea un espacio en el cual el niño o la niña sepan que hay una persona adulta presente, atenta, disponible, empática. Es importante también que los espacios sean siempre los mismos, para que los niños y niñas puedan familiarizarse, pertenecer, identificarse, sentirse seguros. Y que permitan el movimiento, la circulación de todos y todas, la creación de un espacio propio, en donde nos podamos diferenciar de los demás, pero también podamos encontrarnos con los otros. La estética, concebida la belleza en un sentido amplio y plagado de diversidades, también juega un rol importante. No

es lo mismo entrar a un lugar y ser recibidos en un ambiente en el que nos estaban esperando, preparado, pensado para nosotros, que a un lugar desordenado, en donde se improvisa.

En términos más específicos, los espacios deben garantizar el derecho a la salud integral. Para ello, deben respetar la seguridad de los niños y niñas, no sólo remitir al bienestar físico, sino anticipar con qué objetos y mobiliario dispondremos el espacio. Los espacios deben ser funcionales, es decir, el ambiente y los objetos que lo pueblan deben permitir que los niños y niñas se muevan con la mayor autonomía posible (inclusive el sector de cambiado o el baño) y respeten la maduración que tienen.



CDI Jaramillo Castex- La Pampa. Foto enviada por Bibiana Guardia, educadora egresada de la Diplomatura en 2022.

En este sentido, en lugar de negar los movimientos de las niñas y los niños (“con eso no”, “cuidado que te vas a caer”, “bajáte de ahí”, “acá no se corre”, “no es momento de jugar con eso”, etc.), es mejor acondicionar los ambientes para que puedan moverse y así explorar los movimientos de su cuerpo. Sin olvidar, por supuesto, que los espacios infantiles deben estar a resguardo de enchufes y otros artefactos peligrosos como cocinas o estufas. Por otro lado, no acondicionaremos de igual modo los espacios para un bebé que gatea que para un niño o niña que se ha iniciado en el juego simbólico o que acaba de iniciarse en la marcha. Y, en los espacios donde hay niños y niñas transitando diferentes momentos de su desarrollo, como las salas multiedad, toda propuesta de espacios y materiales será acondicionada de acuerdo a esa situación, para potenciar al máximo las posibilidades de todos.

La funcionalidad de un espacio también depende de su capacidad para ser transformado por los niños y niñas de acuerdo a sus iniciativas y proyectos de acción. Muy a menudo los chicos y chicas les dan un sentido muy diferente al que se hubiese propuesto una persona adulta. En consecuencia, es necesario pensar en las oportunidades que abrirán los espacios en cuanto al acceso a cantidad y variedad de materiales, la ubicación de los materiales y mobiliario que posibilite la circulación, la libre elección

y posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Es preferible que se acondicione el espacio de modo que el niño o la niña pueda circular de un lugar al otro sin que nada estorbe en el camino (por ejemplo, mesas y sillas u otro mobiliario grande que suelen ser utilizados por los adultos) y que los materiales estén al alcance para que los niños y las niñas puedan elegirlos en forma autónoma, disponiendo cajones o módulos con muñecos, juguetes, libros, bloques de libre acceso. Los niños y niñas transforman el espacio, y a su vez se construyen a sí mismos. En esas transformaciones cobran sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, los espacios exteriores también son cruciales para el desarrollo. La luz y el oxígeno en los espacios abiertos es saludable si se cuida que la ropa se adapte al clima. Además, el niño o niña, en un espacio al aire libre, mantienen un contacto directo con la naturaleza, se abren a investigar los procesos de la física y la biología que sólo pueden darse en este tipo de ámbitos.

En suma, un espacio armónico, con variedad de propuestas, que respete y promueva la pertenencia cultural y familiar de cada niño o niña, sus intereses y necesidades, contribuirá a su desarrollo integral.

Materiales: ¿cuáles, cómo, en qué momento, para qué?

Todo material, objeto, juguete, estructura que se presenta y se acondiciona en un espacio para los niños y niñas, cumple una función en su desarrollo. Por lo tanto, nos compete la responsabilidad de elegir, adecuar, ofrecer o presentar una serie de elementos apropiados, pertinentes para acompañar ese desarrollo de acuerdo a los procesos madurativos de cada niña y niño.

En cada espacio, los materiales tienen un sentido. Por ejemplo, en el área de juegos se presentan muchos elementos con los que los niños y niñas pueden experimentar, jugar, trasladar, imaginar, y en el área de higiene, o en un baño, habrá otros (que también habiliten a la autonomía progresiva). Es por eso que todos los espacios se piensan con todos los objetos, juguetes, materiales, muebles o estructuras que los componen.

Cuando las y los bebés comiencen a manipular objetos, presentaremos algunos materiales blandos, como pañuelos, telas o tules, livianos, que puedan ser levantados por las manos pequeñas del o la bebé (se sugiere un cuadrado de 10x10 cm aproximadamente). También podemos poner a disposición muñecos pequeños de tela, de un tamaño similar, fáciles de manipular. Cuando notamos que conocen y saben cómo sostener este tipo de materiales, podemos pensar en algo de similares características, pero un poco más grande. Otro material que se puede ofrecer son las argollas. Las podemos armar con mangueras, también pueden ser pulseras y argollas de madera (de cortina, grandes).

Cuando aparecen los desplazamientos, los materiales también pueden llamar al movimiento. Un material que se desplaza por excelencia son las pelotas. Podemos pensar en pelotas de mimbre (hay que tener en cuenta que no se desprenda ningún borde filoso), de tela, de goma o plásticas, siempre de un tamaño o forma que permita tomarlas cuando se las recupera, por ejemplo, pelotas de tenis.

Cuando entendemos que lo importante es la característica del material que presentamos, más allá de que sea o no un elemento preconcebido como un juguete, se despliega toda una serie de posibilidades que se desprenden de nuestra creatividad. Por ejemplo, si no contamos con muñecos pequeños de tela, una almohadita acorde a la mano del o la bebé cumplirá la misma función, o una bolsita de tela rellena. Si observamos que la manipulación progresa y los movimientos son cada vez más coordinados, podemos presentar objetos más duros, o más pesados (acordes a la fuerza del o la bebé), que pueden ser, por ejemplo, recipientes: vasos, compoteras, bowls de diferentes tamaños y texturas.

Las formas de desplazamiento (reptar, gatear), los apoyos y el equilibrio irán perfeccionándose cada vez más hasta la marcha segura, por lo tanto, esa sensación de poder hacer por sí mismos, tiene que ser acompañada en las acciones y propuestas de las personas adultas. Teniendo siempre en cuenta el contexto cultural y social, sin descartar aquello que ya conocen, podremos ir pensando en todo lo que implique un desafío, que provoque una actitud de curiosidad y de cuestionamiento.

Progresivamente, podemos introducir en baldes, bloques de plástico o de tela, envases o botellas, ensartes, carritos. Ya con la marcha, las carretillas o los carritos para empujar cobran un sentido particular. Todo lo que fue manipulado directamente con las manos, ahora se descubre con otras características distintas al ser trasladados sobre otro objeto. Hay que tener en cuenta que estos carros tengan cierto peso, para que el niño o niña pueda trasladarse sin riesgo de que el carro se dé vuelta.

Con el juego simbólico, la asunción de roles se complementa con objetos “para meterse dentro del personaje”. Lo ideal es que no todos sean materiales definidos, para que el niño o la niña los invistan del valor simbólico que quieran: por ejemplo, una tela puede ser una capa, un palito, un instrumento musical, una silla, un avión. De esta forma, los niños y niñas aprenden de la realidad, se adaptan a ella y la transforman de acuerdo a sus deseos, tomando en cuenta todos los materiales anteriores más todos los juguetes que ellos y ellas manifiesten que tienen un significado. Pueden ser de madera, plástico, tela, lana, mimbre, elementos de la naturaleza, etc.

Desde muy pequeños y pequeñas, los niños y niñas tienen un gran impulso por trepar y pasar debajo o atravesar. Ofrecer plataformas que desafíen el balance del equilibrio es muy importante para conocer y medir sus posibilidades y ejercitar la prudencia. En principio serán escalones o rampas más bajas y luego más altas. En ciertas zonas, la misma disposición geográfica permite armar estas propuestas con

elementos de la naturaleza (troncos, desniveles del paisaje, etc). Lo importante es que, al igual que toda base de sustentación, sean rígidos ya que, por ejemplo, una rampa de goma espuma es sumamente inestable y dará la sensación o la concreción de la pérdida del equilibrio.

Finalmente, como veremos en los próximos apartados, con la simbolización se abre el universo de la lectura, la escritura y las producciones artísticas.

En todos los casos, el papel de la persona adulta es dar lugar a la exploración, la imaginación y el conocimiento, igualar las oportunidades para que nuestro mundo sea menos desigual.



CDI Amuyen - General Acha - La Pampa. Foto enviada por Vanesa Soledad Villegas, educadora egresada de la Diplomatura en 2022.

En palabras de las educadoras

“Entendimos que cada niño o niña es libre de decidir y elegir de acuerdo a sus gustos y que no necesariamente debe ser un juguete sino que, con materiales no definidos también se puede lograr un gran momento de recreación que permite dar alas a la imaginación”

María Fernanda Ganduglia y Yamila Vanessa Roa Pipet, CDI Niñorhupá I, Mercedes, Corrientes. Egresadas de la Diplomatura.



- ¿Cómo pueden conectar las reflexiones de estas educadoras con los elementos centrales del texto de Bidese y Keserman?
- Elijan el caso de un niño o niña de su CDI que hayan acompañado por un año o más tiempo y relaten cómo fue desarrollando su capacidad de jugar y

cómo fueron variando sus intereses en el juego y en relación a los materiales, espacios y juguetes disponibles.

- En sus CDI/EPI. ¿qué materiales les ofrecen a los bebés, niños y niñas? ¿con cuáles les gusta más trabajar a ellos, a ellas y a ustedes? ¿por qué creen que es así?

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

Karina Benchimol

HABLAR, ESCUCHAR, LEER Y ESCRIBIR DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Desde que nacen las niñas y los niños se sumergen en un “baño del lenguaje”. La escritora francesa Jacqueline Held plantea cómo, de algún modo, rodeamos a las y los bebés con nuestro lenguaje, y quienes recién llegan al mundo comienzan a apropiárselo a través del juego:

“Cuando un niño muy pequeño sumergido en un baño de lenguaje adulto descubre los sonidos y poco a poco se los apropia yendo de lo simple a lo complejo, sus primeros ensayos-en especial con la sílabas-toman, como todas sus actividades, forma, a la vez, de aprendizaje, de ejercicio, de juego: el bebé “arrulla”, vocaliza las sílabas, las repite sin cesar, se las canta. Prueba de su voz y al mismo tiempo encantamiento lúdico, fenómeno de media lengua, ante el que experimenta gran placer, así como experimenta gran placer en lanzar diez o veinte veces seguidas el chupete o la pelota para probar a la vez su fuerza muscular y su influencia sobre el adulto paciente que quiera recoger el objeto. Reacción circular, la llaman los psicólogos. El bebé saborea la sílaba, y más tarde la palabra, la repite sin cansancio hasta embriagarse, hasta aturdirse”. (Held, 1977:154)

Por eso es tan importante hablar con los bebés. Hablarles, tomar sus expresiones e ir armando así nuestros primeros diálogos en los cuales ellos se comunican a través de vocalizaciones y nosotros, como adultos, las completamos, las transformamos en frases, les transmitimos nuestro lenguaje.

En las salas de lactarios, las educadoras conversan con las y los pequeños. Les avisan que van a cambiarles el pañal, que los van a alimentar, que llegó la hora de dormir, los acunan, les cantan. También los escuchan en sus maneras de decir. Los observan, retoman sus expresiones y las pronuncian, los miran. En esas primeras conversaciones que sostenemos con los bebés, transmitimos nuestro lenguaje, nuestra cultura. También se la transmitimos a través de nuestros cantos y nuestros relatos. Es una manera de comenzar a presentar el mundo a quienes hasta hace poco estaban adentro de una panza.

Michelle Petit, una antropóloga francesa que ha vivido en Latinoamérica, nos plantea de una manera muy bella cómo la transmisión cultural se vuelve una presentación del mundo hacia las nuevas generaciones.

Leer el mundo

Michèle Petit (2016)

Aquella noche, en Brasil, tomé conciencia de hasta qué punto la transmisión cultural era una presentación del mundo. El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. (...) Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros.

Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas.

Lo que para el niño pequeño significa el adulto cuando dispone y abre frente a él libros ilustrados es también: te presento los libros porque una inmensa parte de lo que los humanos han descubierto está escondido allí. Podrás abreviar allí para dar sentido a tu vida, saber lo que otros pensaron de las preguntas que te planteas, no estás solo para hacerles frente. Te presento la literatura, que, como los juegos de cucú o el teatro de sombras, hace aparecer y desaparecer a voluntad. Podrás jugar con ella a lo largo de toda tu vida si tienes ganas, sumergirte en el cuerpo y los pensamientos de seres que difieren radicalmente de ti. Solo la literatura te dará tanto acceso a lo que han sentido, imaginado, temido, aunque vivieran hace siglos, aunque habitaran otras latitudes. Te doy lo que a mi modo de ver es lo más bello, le darás el uso que quieras, pasarás a tu vez lo que ames a tus hijos o a aquellos en cuyo camino te cruces.



- ¿Qué significa para las niñas y los niños el hecho de que un/a adulto/a se disponga a transmitir relatos?
- ¿Cómo nos han presentado el mundo de la cultura oral y escrita?

- ¿Qué textos nos han llegado en nuestras infancias? ¿Canciones de cuna? ¿Historias familiares? ¿Anécdotas? ¿Nos han narrado leyendas? ¿Nos leyeron algún libro de cuentos?
- ¿Esperaban ese momento de compartir una historia?

Empezar a leer a través de las y los adultos

El camino por el cual las niñas y los niños aprenden a ser lectores comienza en la primera infancia, con las lecturas que realizan a través de las personas adultas cercanas. Cuando ellas les leen, las niñas y los niños tienen la oportunidad de participar en prácticas de lectura compartidas, de acercarse a los textos escritos, de aproximarse a la cultura escrita.

La escritora argentina Laura Devetach, nos plantea que de algún modo todos vamos construyendo una textoteca interna y un camino lector, a partir de todos los textos que hemos escuchado, leído y apropiado. Una textoteca que comienza con esos primeros textos que nos llegan en la infancia a través de versos, canciones, etc., y que se va construyendo con cada lectura a lo largo de la vida: “El camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia” Laura Devetach (2008:18)

El camino lector

Laura Devetach (2008)

Había una vez el va y el ven, el va y ven, el vaivén, de un arrorró mi niño, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón. Duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo, trabajando, duramente trabajando. Ay que viene el coco a comerse a los niños que duermen poco. Noni noni noni, mm, mm, mm. scht, scht, scht...

Un día el arrorró mi niño hizo tortita de manteca, para mamá que le da la teta, tortita de cebada, para papá que no le da nada. Y entonces este cazó un pajarito, este lo desplumó y este pícaro se lo comió.

Y siempre el tilín tilín, el chas, el broom, el guau, el pío, el cocó, el tolón, el ¿QUÉ?... Eto, eto ¡cá tá! Y entonces vino un gato que tenía calzón de trapo y la cabeza al revés ¿Querés que te lo cuente otra vez? No me digas sí porque los zapatitos me aprietan, las medias me dan calor, y aquel mocito de enfrente me tiene loca de amor.

No me digas no porque a Juancito de Juan Moreyra hay que darle la escupidera, que anoche comió una pera y le vino una cursiadera. Todo porque Cenicienta quería ir al baile del príncipe y la madrastra no la dejaba. Mientras tanto, Blancanieves vivía en el bosque con sus siete enanos.

Y siempre, el chungo chungo, el crack, el ring, el blablablá. Y diostesalveMaría... ElfrutodetuvientreJesús. (¿Qué es tesalve? ¿Qué es tu vientreJesús?)

Y entonces, un día, ALA, A-LA., A-L-A, A-LA, ALA. Alas para la gallina turuleca que sentada en el verde limón, con el pico cortaba la rama. con la rama cortaba la flor. Pero cuando los cinco patitos se fueron a bañar, escucharon: febo asoma sordos ruidos oír se dejan tras los muros del histórico convento ¿Qué ruidos hacen los sordos detrás de los muros?)

Bum burumbum pam papam Bum burubum, pam papám, viene la murga. Yo por vos me rompo todo, y te vengo a saludar y a decirte que el gobierno de hambre nos va a matar. Bum burumbúm, pam papam. Mamá eu quero, mamá eu quero, mamá.

-¿Qué gusto tiene la sal? -preguntó Hansel a Gretel con la boca llena de casita de chocolate.

¡Salado! --contestó Pinocho mientras se tiraba al mar desde la boca de la ballena, llevándose a Gepetto al hombro.

La princesa está triste, ¿qué tendrá la princesa?, los suspiros se escapan de su boca de fresa.

- Este año, sin regalos no va a parecernos que estamos en Navidad- dijo Jo con disgusto.

- A mí no me parece justo que algunas tengan tantas cosas bonitas mientras que otras no tenemos nada -añadió Amy

-Tenemos a mamá y a papá y nos tenemos las unas a las otras -dijo Beth.

¡Esta familia es una cooperativa! -comentó Mafalda mientras Susanita declaraba que las casas tienen que ser como la del hornero que tiene sala y tiene alcoba y aunque en ella no hay escoba, limpia está con todo esmero Pero: Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis. Todo de angaú nomás. Por eso Malena tiene pena de bandoneón: todos los viernes el amado se convierte en lobizón Se no é vero, é ben trovato.

Y así fue como la luna vino a la fragua con su polizón de nardos. Los flamencos bailaban y bailaban con sus medias coloradas, blancas y negras. Y despertaron a Alicia que venía del país de las maravillas, y allí estaba Batman, esperándola.

-Bésame -cantó- Bésame mucho, como si fuera esta noche, la última vez. Se callaron las luces, se encendieron los grillos y una música los abrazó. Era Lisa Simpson en un solo de saxo.

Y colorín colorado, seguramente este cuento no ha terminado.



- ¿Qué textos reconocen en el escrito presentado por Laura Devetach? ¿Qué recuerdos les traen?
- ¿Qué personajes los y las han marcado? ¿Quién se los presentó? ¿Conversaron con otras personas acerca de esas historias? ¿Tienen recuerdos de la infancia?
- Les proponemos que redacten un escrito, a modo de textoteca personal, en el que se retomen los textos que tienen internalizados.
- ¿Leen o narran historias a los niños y a las niñas que tienen a su cargo en los CDI o EPI? ¿Han leído poesías a las y los bebés? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo reciben los niños y las niñas el momento de compartir una historia, un cuento o una poesía?
- ¿Cómo les parece que podemos enriquecer las “textotecas” de las niñas y los niños que concurren a los centros?



**Enviado por Nancy Ferrúa, CDI
El Cangurito, Zapala, Neuquén.
Egresada de la Diplomatura en 2022.**

LOS INICIOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

¿Por qué la alfabetización es un área del conocimiento del cual la educación infantil debe ocuparse? Porque aprender a leer y a escribir lleva mucho tiempo. Si no damos oportunidades para que las niñas y los niños comiencen a pensar sobre estos procesos, y no damos oportunidades para que participen en prácticas de lectura y escritura desde la primera infancia, sabemos que se pueden presentar mayores dificultades a lo largo de su escolaridad. Muchas investigaciones mostraron que el llamado “fracaso escolar” se da más frecuentemente con niños y niñas que no han tenido oportunidades de acercarse a las culturas escritas en sus primeros años. Por lo tanto, se vuelve fundamental que el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura comience antes del inicio de la escuela primaria, para contribuir a una mayor igualdad en las oportunidades que les ofrecemos a las infancias.

Tenemos una enorme responsabilidad en la educación infantil y consideramos fundamental que las prácticas relacionadas con la lectura y la escritura estén más presentes en nuestras propuestas educativas. ¿Acaso esto implica adelantar las propuestas didácticas que se realizan en primaria o primarizar las salas de los Centros de Desarrollo Infantil o los Espacios de Primera Infancia? No, en absoluto. Tampoco se trata de exigir que las niñas y los niños aprendan a leer y a escribir de manera convencional antes de su ingreso a la escuela primaria. Se trata de ofrecer situaciones que acerquen la cultura escrita a las infancias, que den oportunidades de participar en prácticas de lectura y de escritura con otros, y de brindar oportunidades para que las niñas y los niños comiencen a pensar sobre la escritura (Benchimol, 2023).

Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar (fragmento)

Emilia Ferreiro (2004)

El periodo de la vida que va de los 3 a los 5 años es uno de los más extraordinarios. Las educadoras tienen el privilegio de trabajar con criaturas extremadamente curiosas, en acelerado proceso de cambio, con una extraordinaria capacidad de asombro, a quienes TODO, insisto, TODO les concierne. Esos niños preguntan acerca de los fenómenos naturales, acerca de los comportamientos sociales, acerca de los objetos de su entorno.

Es fundamental mantener DESPIERTA esa curiosidad, no bloquearla con respuestas inoportunas del tipo: “eres muy chico para preguntar eso”. Cuando preguntan (y también cuando no preguntan) elaboran ideas porque tratan de comprender el mundo natural, el mundo social y el mundo tecnológico que les rodea. Tratar de comprender es lo propio de la especie humana, que no se limita a actuar, sino que trata de SABER. Los niños tratan de comprender y no podemos impedirlo, porque tratan de apoderarse, de hacer suyos esos objetos, esos comportamientos, esas ideas que constituyen el mundo adulto en el cual tienen que vivir y crecer.

Cuando los niños perciben que algo es valioso, importante para los adultos, quieren entenderlo. No es extraño que también pregunten sobre esas marcas gráficas que llamamos escritura, y que se encuentran omnipresentes en el ambiente urbano (Los automóviles tienen escrituras porque tienen placas de identificación, porque tienen la marca visible, porque algunos dicen “taxi” y otros “Ruta 100”, o “Transporte urbano”, etc. Los negocios tienen letreros, las calles tienen letreros, las propagandas y los envases

tienen escritura. La pantalla del televisor también presenta letras y números de todo tipo. Y, por supuesto, también están los periódicos, revistas, calendarios...y los libros).

¿Cómo hacer para que los niños de 3 a 5 años, inquietos y curiosos como son, NO se interesen por las marcas escritas? Esa ha sido la pretensión del preescolar tradicional, pretensión destinada al fracaso porque trata de evitar lo inevitable. ¿Es necesario introducir entonces las tradicionales prácticas de iniciación a la escritura, o sea, las planas, los grafismos sin sentido, las familias silábicas y todo lo demás? Por supuesto que no.

Frente a esa dicotomía que se expresa, por un lado, en evitar que aprendan o bien, por el otro lado, en obligar a que aprendan (y de la peor manera posible) hay una alternativa que consiste en crear las condiciones para que todos aprendan, cada quien a su ritmo, y para construir un vínculo de confianza, un vínculo amistoso con la escritura. Se trata de introducir a la cultura escrita. Entrar a la cultura escrita supone mucho más que saber las letras. Supone comprender:

- Cómo se organiza la lengua cuando es lengua escrita (cómo se narra por escrito, cómo se informa por escrito, cómo se pide, se agradece, se felicita por escrito, cómo se realizan, por escrito, los actos de habla que ya conocemos en contextos orales)
- Cómo son los objetos creados por la cultura escrita. Esos muchos objetos que tienen nombres específicos y que llamamos calendarios, agendas, revistas, periódicos, cuentos ilustrados, enciclopedias, diccionarios, mapas... y muchos otros más.
- Cómo son las instituciones y las profesiones creadas por la cultura escrita. Las bibliotecas, las editoriales, los libreros, los periodistas, los escritores... tantas profesiones que son creadas por los usos sociales de la escritura.



- ¿A qué se refiere la autora con ayudar a construir un vínculo de confianza con la escritura?
- ¿Qué alternativa plantea entre evitar que aprendan u obligar a que aprendan, por ejemplo, a través de la enseñanza de letras sueltas o sílabas?

El significado del nombre propio

El nombre propio tiene un alto valor afectivo y cognitivo. Por un lado, es fuente de identidad, y es una escritura muy especial tanto para niños como para adultos.

La Convención Internacional por los Derechos del Niño estableció que todo niño tiene derecho a un nombre desde su nacimiento. Ese nombre, que fue dicho tantas veces por la familia y con el cual el niño o la niña se identifica, tiene un alto significado afectivo. Cuando se aprende a escribirlo, se expande esa identidad hacia la escritura. Al descubrir que se puede ser uno mismo también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura (Ferreiro, 2004).

Por otro lado, el nombre propio es una de las primeras escrituras que para las niñas y los niños tiene un significado. Encuentran que esas mismas letras, cuando están en determinado orden, portan un significado. Además, es una escritura que no puede ser representada mediante el dibujo, con lo cual resulta en muchas oportunidades el primer acercamiento a la escritura propiamente dicha.

El nombre propio “es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición” (Ferreiro, 1982:163-164).

La aproximación a la escritura del nombre propio posibilita que los niños se planteen muchas preguntas valiosas acerca de la escritura. “¿Por qué será que “mi letra” está en otras palabras?” “¿Por qué será que Juan tiene tan poquitas letras y Guadalupe tiene muchas?” Esas preguntas nos muestran cómo empiezan a reflexionar acerca de qué es la escritura y son muy importantes en el proceso de adquisición del sistema de escritura. Cabe aquí señalar una distinción muy importante en relación con otras propuestas: cuando se enseñan letras sueltas, no es posible leerlas porque no portan significado. En cambio, a través del nombre propio, los niños se apropian de un repertorio de letras en un contexto significativo en el que se apoyarán para seguir aprendiendo, de a poco, a leer y a escribir, en el marco de una situación de lectura y escritura con sentido.

El nombre propio puede estar presente en todas las salas. Lo vemos en una sala de bebés, en la cual se identifican las pertenencias (la caja de pañales, la sabanita para dormir...) hasta las salas con niños más grandes. La presencia del nombre propio es fundamental, pero no garantiza por sí sola que los niños y las niñas aprendan a

reconocerlo ni a escribirlo. Por eso, proponemos diferentes propuestas de enseñanza para reconocer el nombre propio y aprender a escribirlo, progresivamente.

Los nombres propios están en las salas al alcance de los niños y las niñas, en carteles, en cajas, en sus pertenencias, etc.



CDI "Semillitas de amor".

Sarmiento. San Juan.

Enviada por Johana Soledad Luna López, egresada de la Diplomatura en 2022.

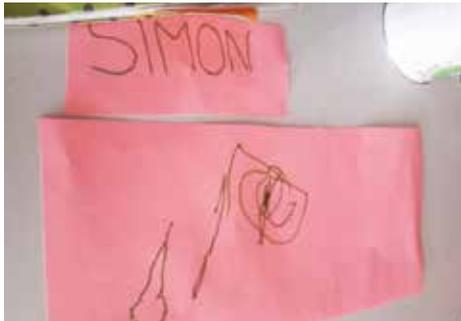
Cuando se preparan carteles con los nombres, se sugiere que se realicen en imprenta mayúscula, con el mismo tipo de letra, color y tamaño. De este modo, en el momento en que se plantee la intencionalidad de que los niños y las niñas aprendan su nombre, deben hacerlo fijándose en las letras, por lo que

debe estar solamente el cartel con su nombre, y no por otros aspectos. Como dijimos, es muy importante que estas escrituras estén al alcance y a la altura de los niños, para que puedan acercarse, leerlos, pensar sobre éstos.

Cuando se propone que las niñas y los niños copien su nombre, sabemos que aprender a copiarlo lleva tiempo. A veces no les sale el trazo de la letra, a veces copian colocando las letras en diferentes espacios de la hoja, o en otra dirección, hasta lograr una copia convencional del nombre. Es por eso que ofrecemos muchas oportunidades a lo largo de los años para que puedan reconocer sus nombres escritos y aprendan progresivamente a escribirlos.



Enviado por Sofia Cifuentes –CDI Las Mutisias, Villa La Angostura, Neuquén, Egresada de la Diplomatura en 2022.



Enviado por Graciela Gutiérrez, CDI Amiguitos, San Patricio del Chañar. Neuquén. Egresada de la Diplomatura en 2022.



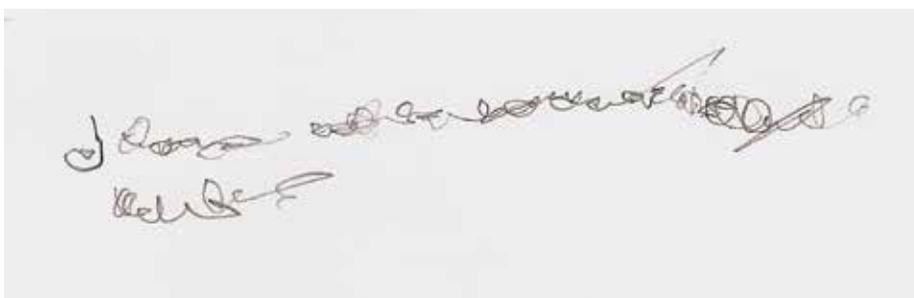
- ¿Qué piensan acerca de la escritura los niños y las niñas de los CDI o EPI? ¿En qué se basan estas reflexiones?
- ¿Trabajan la enseñanza del nombre propio con los niños y las niñas? ¿cómo?
- ¿Cómo podemos propiciar que los niños y niñas se interesen en las escrituras?

Los inicios de la escritura

Las niñas y los niños comienzan a pensar sobre la escritura antes de saber escribir convencionalmente”. Emilia Ferreiro fue una investigadora argentina que se formó en Suiza con un importante científico del desarrollo infantil: Jean Piaget. Fue una de las primeras investigadoras en el mundo que trató de entender cómo los niños y las niñas piensan la escritura desde que son muy pequeños. Presentaremos algunas ideas que las niñas y los niños tienen acerca de la escritura y expresan en sus producciones.

En un inicio, se dan cuenta de que hay **diferencias entre los dibujos y las escrituras** y las representan de maneras diferentes.

En esta producción, por ejemplo, Juliana a sus 3 años realiza una lista de compras en la cual escribió “papas” y “tomates”. Está claro que no realizó los dibujos de estos vegetales, sino que realizó trazos similares a las escrituras que conoce.



Por su parte, José realizó una historieta y, para escribir el texto del personaje, puso diferentes letras que conoce tanto al interior de cada palabra como para **diferenciar sus escrituras** entre sí. Las letras no tienen relación con su valor sonoro.



PERDÍ MI HERRAMIENTA

ENCONTRÉ MI
HERRAMIENTA
EN EL CASTILLO

ESTOY CONTENTO

En el caso de Priscila, de 5 años, ha escrito lo que sembró: Rúcula, acelga, perejil y remolacha. En muchos casos utilizó **una letra para representar cada sílaba** de la palabra. R (re) M (mo) A (la) A (cha), y en otros más de una letra para representarla. Las letras tienen relación con sus valores sonoros convencionales.



Todas estas producciones son muy valiosas porque muestran cómo las niñas y los niños piensan sobre la escritura. Así como las niñas y los niños comienzan a realizar sus dibujos de la figura humana a partir de una serie de trazos, que primero

consisten en garabatos, luego en monigotes, y progresivamente van incorporando diferentes partes del cuerpo, el aprendizaje de la escritura no se presenta de un momento a otro. Ofrecer oportunidades para que escriban, valorar positivamente sus producciones, contribuye a establecer un vínculo positivo y de confianza con la escritura. Asimismo, brinda posibilidades para reflexionar sobre qué se representa con la escritura, algo fundamental para aprender a escribir. Al acercar las escrituras a las niñas y a los niños, les damos oportunidades para iniciar un proceso que lleva mucho tiempo y que es complejo: el aprendizaje de la lengua escrita.

EN PALABRAS DE LAS EDUCADORAS

“Mi abuelo no sabía leer, pero él nos inventaba historias y también contaba anécdotas de su niñez, y nos hacía todo con teatro, y eso nos atrapaba mucho haciendo sonidos de lo que contaba, y siempre nos decía lo importante de la lectura”

Daniela Morandi, CDI Los Pomponcitos, Ciudad de Neuquén, Neuquén, Egresada de la Diplomatura en 2022.

“Una de las cuestiones que más me llamó la atención fue conocer que es importante la escritura en un niño de 3 años ya que permite también la apropiación de la identidad del niño, si trabajamos con pinturas, dibujo, masas, plastilinas etc. Pero en nuestro centro no realizábamos actividades de escritura de nombre. Me pareció algo muy importante. Lo pondré en Práctica”.

Cintia Yturre, EPI Haciendo Camino, Los Juríes, Santiago del Estero. Egresada de la Diplomatura en 2022.

ACTIVIDADES

- Les proponemos pedirle a algún niño o niña de entre 3 y 5 años que escriba algo con algún propósito. Por ejemplo, podemos sugerirle que copie su nombre propio, que escriba “feliz cumpleaños” en alguna tarjeta para felicitar a una persona querida, los ingredientes de alguna receta que van a preparar o su juego preferido. Puede hacerlo en un papel, con una ramita sobre la tierra, en un pizarrón o con letras móviles (que se pueden armar con tapitas de gaseosa, cartones, etc.)

El objetivo no es que las niñas y niños escriban de manera convencional, sino que comiencen a pensar acerca de la escritura. Es esperable que realicen trazos continuos, formas parecidas (o no) a las letras y que lo hagan sin que sea legible. Enfatizamos: la importancia de esta situación es poner a los niños y a niñas a reflexionar acerca de la escritura: qué representa, para qué se escribe, cómo se escribe. Por eso, valoraremos positivamente todas las producciones.

- Realicen encuentros comunitarios en torno a cuentos y leyendas para generar espacios compartidos en los cuales las niñas y los niños disfruten la experiencia de escuchar cuentos e historias junto a sus familiares.

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Karina Benchimol y Alejandra Sokolowicz

¿Por qué hablamos de poner el cuerpo en juego y qué importancia tienen los lenguajes en la educación y la cultura? ¿por qué hablamos de lenguajes expresivos?

María de los Ángeles “Chiqui” González, ministra de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe entre 2007 y 2019 y directora de los proyectos de creación del Tríptico de la Infancia de Rosario y del Tríptico de la Imaginación de la Ciudad de Santa Fe, responde a esta pregunta.

Cuerpo, juego y lenguajes

María de los Ángeles González (2003)

Si me permiten, yo voy a dirigirme muy brevemente a ustedes sobre: ¿Qué es el cuerpo en juego y qué importancia tienen los lenguajes en la educación y la cultura?

... ¿Dónde está el pobrecito cuerpo en esta llamada era posmoderna? Muchos filósofos han reconocido en la existencia corporal la gran metáfora del fin del siglo XX y del tercer milenio. El cuerpo, por momentos nuestro propio cuerpo, es el cuerpo contra el tiempo, que corre más allá de lo que sus fuerzas le permiten. En algunos casos, marcha veloz, hacia ninguna parte, para tapar el vacío o la inacción, en otros casos lo hace para sobrevivir. A veces, el cuerpo es imagen, y no imagen de cuerpo: una forma en un afiche, una huella por televisión... y así muchos de nuestros jóvenes, han terminado por creer que el cuerpo es plano. Sin embargo, el cuerpo es definitivamente un volumen humano. Sólo como volumen nos abrazamos con los otros, nos integramos y penetramos, tenemos frente y atrás... ¿Cómo no íbamos a heredar esa división en la escuela si nos indicaban: estas son las materias para ser buen alumno que tienen que ver con la ciencia y el razonamiento, ¡y estas son las materias para la experiencia estética física! Ese cuerpo cansado de gritar, haciendo enfermedades, violentándose, enloqueciendo, marcado, controlado y escrito, domesticado e ignorado, que no puede dar razón de quién es. No podemos decir dónde está el cuerpo del que está aprendiendo, y dónde está nuestro cuerpo cuando enseñamos. El cuerpo, al fin, buscando un sentido...

Pero ¿Qué quiere decir sentido?

(...) el sentido, es el dispositivo y el dato, la sensación y la percepción, la intuición y las emociones, la orientación ideológica, la contextualización del discurso y la pregunta por la existencia; una especie de red conceptual, convertida en actos sensibles y críticos. Una respuesta integral del cuerpo en el lejano territorio de la significación.

Y lo que acabamos de decir ¿Qué tiene que ver con la infancia? ¿Cómo ingresa el niño al mundo de la cultura? ¿Cómo accede el niño a su propia construcción de sentido, lo que le da la medida de la vida y el deseo de vivir?: lo hace a través de mundos simbólicos que son los lenguajes. Estos territorios del símbolo no son la naturaleza, los inventamos, son artificiales y arbitrarios. Yo trabajo en la cultura precisamente por eso, por constituirse en un entramado de inventos increíbles: el lenguaje del discurso verbal y escrito, el plástico-objetual, el sonoro, el visual, el matemático, el informático, etc. constituyen la aventura de existir. Son históricos y colectivos. Contienen la memoria y facilitan la tarea de la imaginación. Los chicos juegan y jugando hacen suyos los lenguajes.

Jugar es jugarse, es entrar y salir de la locura diría Eduardo Pavlovsky, es no repetir, es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que, en última instancia, es al fin, la gran operación del sentido.

Si un niño entiende el lenguaje de los objetos, desplaza a un espacio oscuro su dolor, en lugar de decir lo tengo en mi cuerpo, si un niño es capaz de pintarlo, bailar, decirlo con el gesto y las palabras, levantar una mano en la asamblea, escribir una carta o un correo electrónico, si es capaz de moverse en más de un lenguaje, estará mucho mejor, tendrá una mente múltiple. Hablo de lenguajes y no de formas de expresión. La expresión abunda en la posmodernidad, en detrimento del pensamiento crítico y la auténtica comunicación. Con los lenguajes, los niños construyen pensamiento divergente y sensible.

Y, para terminar: un cuento, como corresponde a alguien que le gustan las historias, un cuento inspirado, en forma lejana, en un pasaje del libro ¿Qué es la filosofía? de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Había una vez, una sociedad, una cultura, donde todos sus integrantes estaban debajo de un gran paraguas negro, bellísimo donde estaban pintados todos los astros del firmamento dorados, plateados y azules, realizados con tintas más antiguas, sobre la seda más maravillosa. Los habitantes del pueblo bajo el paraguas miraban también lo que estaba escrito en tinta china entre los planetas celestes: decía qué significaban las cosas, cómo debían mirarse, interpretarse y cómo percibir el mundo, y todos aplaudían la hermosura de una creación reglada y pacífica.

Hasta que un día, de repente alguien joven o alguien que permanece joven, se mete la mano en el bolsillo y siente con sorpresa, que una navaja le ha empezado a crecer allí. Es un chico o una chica que experimentan cómo se aceleran sus corazones y mientras todos siguen aplaudiendo la versión oficial, uno de ellos toma la navaja, la saca rápidamente de entre su ropa y sin saber por qué, hace una incisión profunda en la tela del paraguas y lo raja...

Todos gritan y después sobreviene un largo silencio, porque atrás del tajo puede verse la noche llena de estrellas y de luna, que no es mejor por ser verdadera, es me-

jor porque es infinita. Entonces los guardianes del paraguas saltan, hieren, matan o arrojan fuera de él al destructor imaginario, lo tiran afuera, mientras corren a zurcir la desgarrada seda y escriben encima con sus pinceles, no se debe cortar...

Pero ya es tarde, porque debajo del paraguas, a un chico o a una chica, a una mujer o a un viejo, le ha empezado a crecer una navaja en el bolsillo. Gracias.



- De acuerdo con la autora, ¿cómo acceden las niñas y los niños a la cultura?
- ¿Cómo se relacionan los lenguajes artísticos y el juego?
- ¿Por qué, según González, es muy importante enseñar los lenguajes a las nuevas generaciones?

“¿Cómo ingresa el niño al mundo de la cultura? ¿cómo accede el niño a su propia construcción de sentido, lo que le da la medida de la vida y el deseo de vivir? Lo hace a través de mundos simbólicos que son los lenguajes(...)”

María de los Ángeles “Chiqui” González

Los lenguajes artísticos, el juego y los sujetos

Los lenguajes artísticos nos atraviesan como sujetos y se relacionan con los nudos conceptuales que transitamos a lo largo de los otros capítulos: las concepciones de infancia, la raza y el racismo, las cuestiones de género, las políticas públicas, los vínculos, los derechos de niñas y niños, derechos a los que sumamos el derecho a la belleza y al silencio. Y fundamentalmente, los lenguajes artísticos se relacionan con el juego, sobre todo cuando pensamos en lo lúdico. Lo lúdico sería aquello que caracteriza e impregna de sabor creativo y festivo las propuestas que ofrecemos a la primera infancia. Es decir que lo lúdico está presente tanto en el juego como en las manifestaciones de los lenguajes expresivos.

Cada comunidad, cada pueblo, vive a través de la cultura y sus modos de vivirla se expresan, entre otros caminos, a través de las expresiones artísticas. está presente en todas las culturas. Donde hay seres humanos, hay melodías, danzas, artes plásticas, literaturas.

Desde que llegan a la vida las y los bebés, las niñas y los niños, descubren el mundo y lo transforman en calidad de hacedores de cultura, se apropian del mundo

y crean otros mundos posibles. Por lo tanto, abordar los lenguajes artístico-expresivos en los espacios que reciben a la primera infancia es ponerlos a disposición y abrir las puertas para que esos modos ingresen, se manifiesten y se compartan en el día a día.

El espacio y el tiempo como invitación y testimonio del arte

El espacio y el tiempo son dos categorías en las que nos queremos detener porque las consideramos aspectos esenciales de la realidad a tener en cuenta en los sitios que reciben a la primera infancia. No podríamos pensar el uno sin el otro, pero en términos analíticos, vamos a referirnos a cada uno por separado.

Si hablamos del tiempo en y de la infancia, nos referimos a un tiempo otro, no cronológico. Un tiempo sin reloj. Porque, ¿cuánto dura el juego?, ¿cuánto dura ese instante enorme en que una beba o un bebe se ponen de pie?, ¿cuánto tiempo tiene ese pequeño gesto que cambia la perspectiva del mundo, que desafía el equilibrio? La temporalidad del juego y del arte tienen esto en común: un tiempo que no podemos medir, un tiempo distinto a otros procesos.

El espacio, por su parte, es el continente, es el lugar del encuentro, es lo que da confianza, el lugar de la pregunta, de la palabra, es donde los cuerpos se expresan, se cruzan, se tocan. Y al mismo tiempo, el espacio (las paredes, el suelo, las ventanas, las rejas...) es el lugar de la memoria de las creaciones y expresiones de niñas y niños, el lugar del testimonio de sus presencias, donde se reconocen y reconocen sus trazos, sus colores y los de las otras y otros. En ese sentido, el espacio se puede transformar en un lugar de apreciación del arte: láminas o reproducciones de pinturas, esculturas a la altura de las niñas y los niños, poesías escritas en cartones para ser leídas, pueden poblar las salas en donde nos encontramos con ellos cotidianamente.



Escuela Infantil M. E. Walsh, UNGS, Los Polvorines, Buenos Aires.

Del mismo modo, las paredes de una calle pueden convertirse en un mural, espacio de expresión y producción de un arte comunitario, es decir, hecho en comunidad de la que niñas y niños forman parte. Y es igual de importante el acercamiento de las infancias a las obras de pintoras y pintores, escultoras y escultores.



Mural realizado con tapitas. La ciudad de los niños, Rosario, Santa Fe

“Recuperar el legado de la comunidad, rescatando sus saberes, representaciones, artistas, artesanías, diseños, etc., vale decir, hacer uso del lugar que le cabe a la escuela como promotora de cultura. El jardín puede inaugurar la posibilidad de legitimación del legado comunitario, al habilitar el acceso y socialización del mismo como fuente de ampliación de códigos compartidos y para nutrir la identificación colectiva.” (Loyola, 2007: 11)



- ¿Cómo podemos repensar los espacios y los tiempos en los CDI y EPI desde una perspectiva que acerque a los niños y niñas al arte?
- ¿Cómo podemos hacer visibles y poner en valor las producciones artísticas que realizan las niñas y los niños en los diferentes espacios institucionales y comunitarios?
- ¿Cómo podemos acercar el arte que está presente en la comunidad a los espacios que habitan las infancias? ¿Han generado experiencias de este tipo en sus centros?

Cultura y primera infancia

María Emilia López (2013)

¿Cómo viven y cómo se relacionan los niños con las distintas expresiones artísticas? Para reflexionar al respecto, compartimos algunas apreciaciones de María Emilia López, especialista argentina en Educación Temprana y en Literatura infantil.

“...la experiencia con el arte es una forma más democrática de concebir el acceso a la cultura, a la construcción de significados, a la vitalidad de la existencia.

Pero ese camino de apropiación y experimentación no está exento de particularidades. Podríamos diferenciar tres momentos, que no ocurren necesariamente uno detrás de otro, pero que sí son importantes para alimentar las operaciones que dan lugar a la experiencia:

Observación:

Los niños necesitan detenerse en los elementos propuestos, investigarlos, reconocerlos, ya se trate de un libro, una canción, un dibujo, un cuadro, un sonajero, un juguete. Mediante la observación se producen los primeros reconocimientos del objeto, de sus cualidades, y se lo califica dentro del repertorio conocido o no. Observar permite crear imágenes mentales y almacenar en la percepción informaciones que permitirán inferir en otras circunstancias propiedades de las cosas, sentimientos, etc.

A través de la observación se incorporan elementos de la cultura que los precede (canciones del acervo de sus padres, símbolos de fiestas, ilustraciones de los libros, juegos y rituales, juguetes, narraciones, arte plástico, etc.).

La observación implica detenimiento, intencionalidad. La observación se liga a la contemplación, que, lejos de ser pasiva, como se podría suponer superficialmente, moviliza todos los sentidos y funciones cognitivas, también las emociones. En la aparente quietud de la observación-contemplación la subjetividad se pone alerta.

Apreciación:

La apreciación suma a lo observado la sensibilidad del que observa. El niño que aprecia una canción o una pintura ya ha incorporado los elementos a observar o a escuchar, y ahora los hace pasar por su sensibilidad, por su manera de ver la vida, por sus preferencias y sus emociones. Cuando el monstruo de un cuento es considerado el más malo por el niño y huye de él, está haciendo una apreciación de ese personaje literario. Cuando un grupo de niñas pide insistentemente que le cantemos la canción del burro enfermo y la cantan a viva voz, la bailan, se anticipan y gozan y se divierten con los matices que le imprimen los cantantes, están ofreciéndonos su apreciación de ese material artístico, y la canción se ha enriquecido gracias a su sensibilidad. Cuando

un niño selecciona un libro entre muchos, insistentemente, nos está hablando de un atravesamiento estético singular. La apreciación es un hecho subjetivo.

· Expresión:

Mediante la expresión los niños hacen sus propias manifestaciones artísticas: dibujar, cantar, bailar, inventar historias, hacer obra, entre otras. La expresión es la fusión de lo observado, lo apreciado y lo inventado. Los niños incluyen en sus creaciones elementos vividos, vistos, escuchados, a los que suman las nuevas combinaciones fruto de su espontaneidad, su decisión y su deseo. La expresión es el paso en el que los niños expanden su sabiduría y reconocen que son capaces de transformarse, porque algo de sí sale al mundo, puede convertirse en externo a ellos, es factible de ser compartido por los otros.

Estas tres modalidades de la experiencia permiten reflexionar también sobre el rol del acompañante de los niños en el acercamiento al arte: educadores, padres y madres, bibliotecarios, animadores culturales, músicos, profesionales en los museos, etc. Cuando trabajamos con niños de 0 a 5 años, las formas de planeación de las propuestas por parte de los adultos son fundamentales para favorecer profundidad y diversidad estética en los niños. La comunicación entre adultos y niños y el estímulo de la relación entre los niños mismos resultan de un incommensurable valor. Comunicación como canal abierto a la escucha, como apertura capaz de intuir la sensibilidad, lo no dicho; el adulto como “artista” que navega en el magma irreverente de la imaginación de los niños y va atando delicadamente significantes que siempre se pueden desatar y volver a combinar; escuchar, observar, dialogar. Pero dialogar no sólo es permitir que los niños hablen en el sentido convencional. Cuando un bebé comienza a balancearse al escuchar determinada canción, y al finalizar la misma se sacude intentando expresar que quiere más, nos está hablando acerca de su apreciación estética, está diciendo “esto es muy bueno para mí, aporta a mi sensibilidad, me gusta mucho, dame un poquito más”. Cuando los niños piden insistentemente el mismo cuento una y otra vez, también están diciendo “esto es muy apropiado para mi sensibilidad estética”; están apreciando, y muchas veces esa apreciación lleva a la expresión, porque de una historia surgen personajes que van incorporándose al juego, o desembocan en grandes dibujos, pinturas o nuevas historias. (...)

La propuesta de considerar la observación, apreciación y expresión como operaciones diferenciadas (aunque no necesariamente separadas) tiene por objeto incrementar la riqueza de las intervenciones con los niños. A través del seguimiento atento de los niños en acción (que también es escucha) vamos descubriendo sus modos de apropiación, creación, la capacidad de con-moverse con un hecho estético determinado. Depende de los adultos la oferta de qué observar y escuchar cuando hablamos de objetos artísticos para niños tan pequeños como los que nos ocupan; depende de los niños cómo apreciar y expresarse. Pero sin buenos materiales y oportunidades de experimentar los niños no llegan a la ocasión de desplegar su creatividad.



- ¿Por qué, para la autora, resulta importante que se produzca EXPERIENCIA con el arte? ¿Cuál es el rol de mediación de las personas adultas?
- ¿En qué se diferencian la observación, la apreciación y la experimentación?
- ¿Qué experiencias de observación, apreciación y experimentación ofrecen en los CDI o EPI?

Hablamos de sensibilidad estética, de cómo ésta deja marca, deja huella. El arte es goce, pero también es aprendizaje y producción de conocimientos ¿Por qué insistimos en la importancia de los lenguajes artísticos en la educación de la primera infancia? Herwig Deweerdt, actor, narrador, director y escritor, lo sintetiza de este modo: “En lugar de hacer malabares con palabras como «arte» o «creativo», en el caso de los niños y las niñas tendríamos que hablar simplemente de «lenguaje». Incluso cuando dibuja líneas y círculos, pinta con pintura de dedos, pega, rasga, hace barro, baila, canta y juega, el niño está descubriendo y desarrollando su propio lenguaje con un doble significado: aprender algo sobre sí mismo y descubrir vías de comunicación con los demás.” (Deweerdt, 2008)



Creación en las salas de laberintos sonoros con objetos para que las niñas y los niños exploren. Escuela Infantil “María Elena Walsh”, UNGS.



Experimentando con la arcilla y los pies. Escuela infantil "María Elena Walsh", UNGS



Experimentando con dactilo-pintura. Escuela infantil "María Elena Walsh", UNGS



CDI El Cangurito. Neuquén. Foto enviada por Nancy Ferrúa, egresada de la Diplomatura en 2022.



El material descartable nos permite múltiples opciones. Aquí experimentamos la tridimensión en una escultura que resulta más alta que la propia estatura de una niña o un niño de 2 años. De esta manera, se irrumpe en el espacio, se lo modifica, se lo interviene, se lo conquista. Escuela infantil "María Elena Walsh", UNGS



Los susurradores son artefactos poéticos que sirven de puente para acortar distancias. Son tubos de cartón que podremos decorar de diferentes maneras. Son objetos artísticos que llevan y traen poesías y palabras, entre adultos y niños. Decir una poesía al oído, susurrándola, abre un espacio lúdico para acercar a las infancias el texto poético.

EN PALABRAS DE LAS EDUCADORAS

“Desde hace 2 años en nuestro Jardín se viene desarrollando un Proyecto Institucional que tiene relación con los lenguajes expresivos. A través de diferentes selecciones las docentes realizan durante todo el año un itinerario de lecturas mediante la cual los más pequeños han conocido las colecciones de “Federico” y “Anita” de Graciela Montes y de cuentos tradicionales, otros/as siguieron diferentes personajes, como lobos, brujas, animales, de emociones, novelas, leyendas, poesías, adivinanzas.



También han conocido a diferentes artistas plásticos como Milo Lockett, Antonio Berni, Benito Quinquela Martín, Vincent Van Gogh, Frida Kahlo, Mirta Toledo, Marta Minujín, Norberto Moncarz Piet Mondrian, Lucila Manchado y Yayoi Kusama, entre otros, observado algunas de sus obras y técnicas utilizadas y pudiendo realizar sus propias producciones a través de diferentes soportes, herramientas y materiales”.

Andrea Verónica Challiol, Liliana Irupé Delgado - Jardín de Infantes de Carácter Comunitario N°8 “Creciendo con Amor”, Finlay, Manzana 13 Lote 1 Barrio San Cayetano - Rafael Castillo - La Matanza – Buenos Aires. Egresadas de la Diplomatura en 2022. Fotografía enviada por Valeria Moretti, CDI Hue Quiñe, Neuquén. Egresadas de la Diplomatura en 2022.

ACTIVIDAD

- ¿Cómo propician la relación con las artes las niñas y los niños que asisten a sus CDI y EPI?
- Repasando las experiencias artísticas presentadas en las páginas anteriores: ¿las realizan en sus centros? ¿Qué otras propuestas llevan a cabo y les parecen especialmente interesantes?
- ¿Hay imágenes estereotipadas en las instituciones (de animales, de personajes de cine o televisión...)? ¿Creen que podrían reemplazarse por otras expresiones artísticas?
- ¿Hay espacios en los que se muestran las producciones plásticas de las niñas y niños en sus centros?

EL RINCÓN DEL CINE

El globo rojo

Título original: Le ballon rouge

Dirección: Albert Lamorisse

País de origen: Francia

Año: 1956

Duración: 36 minutos

Un niño solitario encuentra un globo rojo... ¿O quizás es el globo el que encontró al niño? Y ambos, el niño y el globo mágico, vagan por las calles de París. Allí donde va el chico, el globo anda detrás. Y cuando el pequeño se mete en problemas, el globo acude al rescate. Se trata de un poético mediometraje, casi sin diálogos, protagonizado por el hijo del director (un niño de 4 años de edad) que en su momento, inesperadamente fue galardonado con el Oscar al mejor guión original.



Esta película “habla” sin hablar acerca del mundo del juego y la imaginación infantil. El globo rojo, un objeto inanimado, se transforma de repente en un compañero de ruta, un amigo, un cómplice de aventuras. Un niño y un globo, y una mirada adulta respetuosa, logran transmitir mediante bellas imágenes algo del universo mágico de la primera infancia. Véanla entre ustedes, con los/as chicos/as, con las familias...

La ladrona de libros

Título original: The book thief

Dirección: Brian Percival

País de origen: USA- Alemania

Año: 2013

Duración: 131 minutos.

Narra la historia de una animosa y valerosa jovencita llamada Liesel, que transforma las vidas de todas las personas de su entorno cuando la envían a vivir con una familia de acogida en la Alemania de la II Guerra Mundial. Para Liesel, el poder de las palabras y de la imaginación se convierte en una forma de escapar de los dolorosos acontecimientos que la rodean, tanto a ella como a toda la gente que conoce y quiere.



Esta película trata del libro como sostén y como vehículo de la relación con los otros, de la lectura y la escritura como prácticas liberadoras. El relato de ese mundo exterior permite que el encierro y la oscuridad, se transformen en otro mundo, un poco real, un poco imaginado...

Más allá de las diferencias de contexto geográfico - histórico - político, *La ladrona de libros* nos conduce a temas tales como la potencia y el sentido de la lectura y el poder de la imaginación en la infancia, asuntos que seguramente podemos vincular con la experiencia de trabajo con niños y niñas en los CDI.

ENLACES CON MATERIALES

El Ministerio de Educación de la Nación publicó una serie de materiales multimediales (videos, fotos, audios y textos) acerca de la importancia de construir comunidades de lectores en los jardines, de cómo crear en la sala un ambiente alfabetizador y sobre el trabajo sobre los nombres propios.

Están disponibles en:

Ministerio de Educación Nacional (8 de febrero de 2023). Fortalecimiento de la enseñanza en Alfabetización. Dirección Nacional de Educación Inicial. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/alfabetizacion-inicial> y en bit.ly/comunidaddelectores, bit.ly/ambientealfabetizador, bit.ly/nombrepropio, bit.ly/escrituraporsimismos.



MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA

Enlaces con cuentos y poesías para las infancias:



Repertorio seleccionado por la coordinación de la Diplomatura con publicaciones de circulación autorizada:

<https://bit.ly/46SC5IB>



Cuentos que viajan.

Producción realizada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

<https://bit.ly/3tsPEjy>



Audiocuentos.

Selección disponible en la página web de Educ.ar, del Ministerio de Educación Nacional:

<https://www.educ.ar/recursos/153678/audiocuentos>



Sitio imaginaria:

<https://imaginaria.com.ar/indice-ficciones/>

Compartimos tres listas de Spotify con canciones y melodías que se pueden escuchar gratuitamente con la aplicación desde el celular para que las disfruten con los niños y las niñas de los CDI y los EPI.



• Canciones de la Diplomatura en Infancias

<https://bit.ly/40eNq3T>



• Canciones para nuestras pibas y nuestros pibes musiqueros

<https://bit.ly/3tysg4q>



• Canciones para dormir cachorros

<https://bit.ly/406vND5>

BIBLIOGRAFÍA

- Benchimol, K. (2023) “Enseñar a leer y a escribir el nombre propio”. Suplemento Los inicios de la lectura y la escritura en la educación infantil. Revista *Educación Inicial*. De 0 a 6 años. Nro 1. Año 2023. Buenos Aires. Praxis Grupo Editor.
- Bidese, M. y Keserman, A. (2022) Cuadernillo Observación, espacios y Desarrollo. Serie “Primera Infancia: Ciudadanía y Diversidad para el Cuidado y La Educación”. Subsecretaría de Primera Infancia. SENAF-MDS.
- Bosch, L. y H. Duprat (1995): El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue.
- Castedo (coord.), Molinari, C; Torres, M.; Siro, A. (2001) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial, “Leer el propio nombre, escribir el propio nombre y tomar el lápiz para escribir”. Buenos Aires, MECyT, pp. 8 a 13. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001129.pdf>
- Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector*. Editorial Comunicarte. Córdoba. Argentina
- DGEyC. (2011) “Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín”. La Plata. Dirección Provincial de Educación Inicial. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listasdepalabras.pdf>
- Ferreiro, E. (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2004) Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22, septiembre 2004. México. Disponible en: <http://www.waace.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>
- Grunfeld, D. (2004). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Revista *Lectura y Vida* Año 25 N° 1 y 2, Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Grunfeld.pdf
- Held, J. (1977). Los niños y la literatura fantástica. Buenos Aires. Paidós.
- Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf
- Petit, M. (2016) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires. FCE
- Bosch, L. y H. Duprat (1995): El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue
- Deweerd, H. (2008). “Sobre el arte y la educación”. en *Revista Infancia en Europa*, N° 14, Arte e Infancia, Associació de Mestres Rosa Sensat. Disponible en: https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-europa-en-castella/14/ieur-cas_14.pdf

- Ferreiro, Emilia (2004) "Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar" Disponible en: <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm> Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22, septiembre 2004) Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA>
- González, M. A. (2003) "Cuerpo, juego y lenguajes". Conferencia en el marco de «El mundo en juego. Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia» Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, 30 de junio de 2003.
- López, M. E. (2013). *Cultura y primera infancia*. Bogotá, dc: Cerlalc.
- Loyola, C. (2007) Arte en y desde los jardines Una invitación para investigar, crear y habitar mundos. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Equipo de Educación Inicial Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Soto, C. y Violante, R. (2010) *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires.
- Zaina, A.(2000) "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas" en Malajovich, A. *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.

Este manual está destinado a las personas a cargo de las actividades de cuidado, crianza, educación y atención integral de la primera infancia que trabajan en los Centros de Desarrollo infantil/Espacios de Primera Infancia a lo largo y a lo ancho de nuestro país.

La educación integral de la primera infancia exige disponer de un marco de referencia multidisciplinar para enfrentar situaciones institucionales, familiares y subjetivas complejas, porque las infancias se hallan atravesadas por clivajes de clase, de género y étnico-raciales que deben abordarse desde una mirada informada y sutil, distinguiendo los elementos que hacen a la desigualdad social de los que refieren a la diversidad cultural, y disponiendo de herramientas que permitan acompañar y promover el desarrollo y los aprendizajes de cada niño y de cada niña.

En este libro compartimos herramientas e insumos teóricos, pedagógicos, didácticos y artísticos con las educadoras y los educadores, para fortalecer y potenciar sus saberes y experiencias, y para contribuir a garantizar los derechos de todos las niñas y niños de la Argentina.

