



DOSSIER

Infancias del Sur Global: construcción del palimpsesto

Coordinan:

Dra. Ileana Ibañez (UNC),
Dra. Juliana Huergo (UNC)
Esp. Graciela Yañez (UNSL)

Vol. 11 - N° 16 (Año 2021)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 11, Número 16, mayo 2021/octubre 2021 (1re. semestre)

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

Vicerrector Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Mgter. Zulma Ema Perassi

Vicedecana Mgter. Mónica Beatriz Martín

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Esp. Viviana Reta

Vicedirectora Mgter. Susana Rezzano

Revista Argonautas

Director Dr. Emilio Seveso

Editores Esp. Viviana Reta, Mgter. Susana Rezzano, Dr. Emilio Seveso

Editora Asistente Mgter. Carolina Mirallas

Comité de redacción y maquetas

Lic. Constanza Valdez

Trad. Graciela Lucero Arrúa

Diseños y tapa Lic. Esteban Fernandez

Servicio de traducción Graciela Lucero Arrúa

SopORTE técnico Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Tabla de contenidos

Número 16, Vol. 11

Presentación

- Número 16 - Infancias del Sur Global: construcción del palimpsesto | 06 |
Juliana Huergo y Graciela Yañez

Dossier Temático

01. La experiencia de infancia desde un análisis decolonial y estético de productos culturales: Modernidad, racismo y racialización de las relaciones de clase || *The experience of childhood from a decolonial and aesthetic analysis of cultural products: Modernity, racism and racialization of class relations* | 10 |

Ileana Ibañez

02. “Mil formas de recrearse”. Experiencias de infancia en un Hogar Escuela durante el peronismo: entre las actividades recreativas, las experiencias y el discurso estatal || “A Thousand Ways of Having Fun”. *Childhood Experiences at an Hogar Escuela during Peronism: Recreational Activities, Experiences and State Discourse* | 30 |

Ester Mariano Pussetto y Franco Balaguer

03. Infancias del Sur Global: notas teóricas para alumbrar prácticas situadas de formación docente || *Childhood identities in the Global South: Theoretical notes informing situated teacher-training practices* | 48 |

Ivana Hodara

04. ¿Cómo son los/as niños/as? Construcciones históricas y sentidos sociales de infancia en docentes y cuidadoras de salas cuna || *What are children like? Historical constructions and social meanings of childhood among educators and caregivers* | 63 |

María Julia Angeli y María Laura Simoni

05. “¡A comeeeeeer!” Prácticas de comensalidad de niños y niñas en una Sala Cuna (Córdoba, Argentina) || “Let’s eat!” *Commensalism practices of boys and girls in a Sala Cuna (Córdoba, Argentina)* | 78 |

Candela Luciana González y Candela María Iriarte

06. Infancia y género: cómo ser niña según la publicidad de muñecas || *Childhood and gender: How to be a girl in dolls’ advertising* | 94 |

Carina Perretti Matera

07. Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niños || *Traces of the past in the kindergarten of the province of San Luis. An experience of Philosophy with children* | 109 |

Andrea Cristina Cacace Mini

Artículos abiertos

08. Desigualdades e inclusión educativa: topografías de las experiencias de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias urbanas (Córdoba, 2016-2017) || *Inequalities and educational inclusion: Topographies of experiences of teachers and students in two urban secondary schools (Córdoba, 2016-2017)* | 125 |

Katrina Salguero Myers

09. Caracterización del lenguaje descriptivo en el Nivel Inicial || *Characterization of descriptive language at the preschool* | 142 |

Ana Belén Cuello y M. Elena Pereira Flores

Reseñas

10. Reseña del libro "Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación" || *Book review: Childhood on the move. From adultcentrism to emancipation* | 160 |

Fabio Gabriel Salas



Presentación

Número 16 | Infancias del Sur Global: construcción del palimpsesto

Juliana HUERGO*

Graciela YAÑEZ**

Este Dossier constituye un esfuerzo epistemológico de aproximación a las experiencias de niños, niñas y niñes que habitan en sociedades geopolíticamente “periferalizadas” (Ramírez, 2008). La imagen del palimpsesto -ese manuscrito antiguo que aún conserva huellas de escrituras anteriores que han sido artificialmente borradas- opera aquí como metáfora para interrogarnos sobre la noción de infancia. Una perspectiva materialista y socio-histórica nos permite reconocer las tramas y capas de sentido que se entrecruzan, solapan y tensionan en el espacio social (Ibáñez, 2020).

Cuando hablamos de infancias nos referimos al colectivo que pone de manifiesto el lugar que en la cultura tienen las nuevas generaciones respecto de los y las adultas (Bustelo, 2012). Según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el año 2019, el 25,45% de la población mundial estaba conformada por niños, niñas, niñes, adolescentes entre 0 y 14 años de edad (mil 983 millones). Para América Latina y el Caribe los valores ascienden al 30,6%, y en Argentina giran alrededor del 24,6%.

La noción *colectivo* aúna el carácter homogéneo de las infancias respecto de las cotidianas relaciones de poder ejercidas por adultos y adultas. De manera frecuente y desapercibida, niños, niñas y niñes son invisibilizados como activos sujetos productores/as de cultura. No obstante, la infancia en sí misma representa un colectivo heterogéneo entrecruzado por la clase social, el género, la etnia, el tiempo, el espacio (rural/urbano), la religión, etc. Todas estas dimensiones la dotan de cualidades históricas, interculturales y estructurales, configurándola como una construcción social compleja y relacional que, además, presenta una temporalidad permanente. Esto último obliga a comprenderla desde el ser y no desde el llegar a ser. Esta matriz de sentido opera a contrapelo del discurso hegemónico que la define en estado de dependencia, subordinación y transitoriedad respecto del mundo adulto. Por consiguiente, para aproximarnos a estas experiencias necesitamos “(...) entender la infancias como infancia y desde la infancia” (Bustelo, 2012: 291).

De este modo, el palimpsesto se nos presenta como una herramienta analítica para pensar estas experiencias culturales en dos sentidos: “expresión” y “contenido”. Lo que se expresa de las infancias y cómo éstas se perciben a sí mismas (Chacón, 2015). El énfasis, entonces, se coloca en el análisis de las relaciones sociales de tipo generacional que, a su vez, presentan correspondencia directa con el género y la organización social. Por ende, la idea de palimpsesto remite a discursos y acciones que tienden a homogeneizarlas en términos singulares, como también a prácticas y formas de intervención que condicionan la constitución de subjetividad(es) tanto desde el Estado como desde el mercado. Todos estos procesos, además, desde hace más de un año, se vieron agudizados por la pandemia del Coronavirus (COVID-19).

A nivel nacional, de acuerdo al Documento Estadístico “Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019” de la

* Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (Argentina). Contacto: jhuergo@unc.edu.ar

** Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO-Sede Argentina. Contacto: gbyanez@unsl.edu.ar

Universidad Católica Argentina (Tuñón, 2020), este grupo es el *principal* testigo del deterioro de las condiciones de vida. Si sólo reparamos en la dimensión de subsistencia, en 2019 el 60% se encontraba afectado por la pobreza monetaria, y el 14,8% por la indigencia. Si bien no constituye la población de mayor riesgo de contagio, el aislamiento ha profundizado las desigualdades sociales, culturales y en salud pre-existentes. Asimismo, según UNICEF (2020), se encuentra emocionalmente interpelado por los efectos indirectos de la pandemia: crisis socio-económica, la situación emocional, el estrés y la incertidumbre del mundo adulto. Todos estos condicionantes han atravesado sin distinciones a todas las infancias. Sin embargo, aquellas que pertenecen a sectores socio-segregados han tenido algunos agravantes: hacinamiento, inadecuado saneamiento básico (agua segura, red cloacal, manejo de residuos), pérdida de trabajo informal, desempleo, cierre de espacios comunitarios de cuidado y de alimentación, baja conectividad a internet, etc. (Tuñón, 2020; UNICEF, 2020).

En esta complejidad se re-configuran las tramas de sentidos de los procesos de significación de las infancias. De allí que los trabajos que se incluyen en este Dossier apuestan por una perspectiva interdisciplinaria y de larga duración como condición necesaria para la comprensión de la producción y reproducción del sistema de relaciones sociales que hace a las experiencias, los horizontes de posibilidad y de deseo de niños, niñas y niños en sociedades del Sur Global.

En esa dirección, Ileana Ibáñez nos propone una interpretación crítica de la noción de infancia desde una lectura decolonial y estética. Este ejercicio permea las capas de sentido que se inscriben en su definición moderna, entre ella, la racialización de las relaciones de clases. A su vez, nos muestra el lugar político del arte que disputa lo invisibilizado, es decir, la oclusión de las distintas y desiguales experiencias de infancias que coexisten en un mismo tiempo y espacio.

Las políticas públicas han sido otro lugar de detenimiento de los autores y las autoras. Puntualmente, los procesos puestos en marcha por el Estado en materia de educación, recreación y comensalidad. Todas estas acciones llevan impresas tareas de cuidado, de modo que la trama afectiva de tales vínculos quedó grabada en las memorias corporales de quienes cuidan y de quienes reciben cuidados. Mariano Pussetto y Franco Balaguer historizan acerca del modo de pensar la infancia en el Hogar escuela General Juan Perón de la Fundación Eva Perón (ciudad de Córdoba, Argentina). Se centran en mirar comprensivamente la relación entre recreación y educación que desde el discurso estatal se proponía, para luego tensionarla con la vivencia de sus destinatarios y destinatarias. Por otro lado, Ivana Hodara a partir de una experiencia pedagógica de formación en Educación Inicial (Universidad Nacional de San Luis) y María Julia Angeli junto a María Laura Simoni en base a una experiencia de cuidado (Sala Cuna del Gobierno de la Provincia de Córdoba) problematizan sobre la naturalización del adultocentrismo en las prácticas cotidianas que se suceden en sendos espacios (aula y centros infantiles). En estos escenarios, se re-edita la noción de infancia moderna, de-velándose el colonialismo interno desde el que describimos, interpretamos e intervenimos el mundo infantil. Por ello, tematizan acerca de la pregunta como herramienta reflexiva para los equipos docentes/de cuidado a los fines de construir una nueva epistemología de las infancias.

Tanto Estado como mercado tienen una fuerte impronta en la regulación de la vida cotidiana de sus destinatarios y destinatarias. En relación al primero, Candela González y Candela Iriarte, analizan los modos de interpelación a niños y niñas por parte de cocineros/as, nutricionistas y maestras en una Sala Cuna cordobesa. Esta trama interaccional va condicionando el aprendizaje de las formas de vincularse con el tiempo, el espacio, la comida, los/as adultos/as y los/as pares. Asimismo, las formas de vivenciar y habitar el propio cuerpo a la hora de comer. En lo que respecta al segundo, Carina Parretti Matera interroga el entrecruzamiento de género, infancia y consumo en la publicidad, especialmente, el papel de tales discursos en la conformación de la subjetividad de las niñas.

Sin embargo, si se generan condiciones de observabilidad, está latente de forma continua la capacidad de agencia de niños, niñas y niños. Andrea Cacace Mini reflexiona acerca de una experiencia de talleres de filosofía realizada en un jardín de infantes público de la provincia de San Luis. Las interacciones con los niños y las niñas de ese espacio obligaron al grupo de talleristas a revisar la historia del Nivel Inicial en dicha provincia, las políticas educativas públicas y privadas, los mandatos y roles de género, entre otros planteos. Por otra parte, Fabio Gabriel Salas, realiza una reseña del libro “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación”. En este escrito priman las voces de las infancias en primera persona, acompañadas por movimientos y organizaciones sociales que militan tales protagonismos.

Para finalizar, consideramos fundamental que estas discusiones traspasen el ámbito académico, para instalarse como sentido político de las políticas de cualquier índole. Y, desde esta apuesta epistemológica, comencemos a de-construir el tipo, las calidades participativas y los sentidos de las iniciativas que como adultos y adultas pensamos en nombre de los niños, las niñas y los niños.

Referencias bibliográficas

CHACÓN C., Jerry (2015). “Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos”, en *Cuicuilco*, N° 64, 134-153.

BUSTELO, Eduardo (2015). “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”, en *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.

IBÁÑEZ, Ileana. (2020). *Infancia (s) y Experiencia (s) en una ciudad socio-segregada: Violencias, Afectividades y Creatividad, Córdoba (2008-2012)*. Tesis Doctoral. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

RAMÍREZ, Héctor (2008). “Desarrollo, subdesarrollo y teorías del desarrollo en la perspectiva de la geografía crítica”, en *Revista de Escuela de Historia*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Año 7, Vol. 1, N° 7, 1-22.

TUÑÓN, Ianina (2020). *Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.

UNICEF (2020). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Informe de Resultados. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

Sección

artículos abiertos

La experiencia de infancia desde un análisis decolonial y estético de productos culturales: Modernidad, racismo y racialización de las relaciones de clase

The experience of childhood from a decolonial and aesthetic analysis of cultural products: Modernity, racism and racialization of class relations

Ileana Desirée IBÁÑEZ*

RESUMEN

En este trabajo realizamos un ejercicio de interpretación crítica de la noción de infancia desde una perspectiva decolonial y estética. En este sentido, exponemos algunas consideraciones sobre el concepto y su operatividad para el análisis. Luego abordamos distintos productos culturales donde problematizamos la categoría de infancia en singular como parte del proyecto moderno. La clave interpretativa decolonial nos permite desentramar los sentidos sociales y relaciones de dominación que dieron lugar a la definición de la categoría en Europa y su correlato en América Latina. En este sentido, desde la colonización a la actualidad se articulan formas de clasificación - según el color de piel y luego la trasposición a las relaciones de clase- que implican la subordinación del otro. Desde el Sur Global, la(s) infancia(s) como categoría debe ser leída dentro de las disputas geopolíticas que configuraron nuestros territorios y las relaciones de dominación capitalistas.

Palabras clave: infancia; colonialidad; racialización; modernidad.

ABSTRACT

In this work we carry out an exercise in critical interpretation of the notion of childhood from a decolonial and aesthetic perspective. In this sense, we present some considerations on the concept and its operability for the analysis. Then we approach different cultural products where we problematize the category of childhood in the singular as part of the modern project. The decolonial interpretive key allows us to unravel the social meanings and relations of domination that gave rise to the definition of the category in Europe and its correlation in Latin America. In this sense, from colonization to the present, forms of classification are articulated - according to skin color and then transposition to class relations - that imply the subordination of the other. From the Global South, childhood (s) as a category must be read within the geopolitical disputes that shaped our territories and capitalist relations of domination.

Key words: childhood; coloniality; racialization; modernity.

* Dra. en Estudios Sociales de América Latina, Profesora Asistente en la Carrera de Comunicación Social y en la Carrera de Antropología de la UNC. Becaria Posdoctoral CONICET-IECET. Contacto: ileanaib@gmail.com

Introducción

En este trabajo presentamos algunas líneas de lectura crítica de la noción de infancia que problematizan las narrativas fundantes (de campos de sentido pero también de prácticas y sensibilidades), que emergieron con la Modernidad pero también la hicieron posible. En una mirada geocultural, diacrónica de larga duración, la “Modernidad” como signifiante cruza, desde distintas lecturas teóricas, diversos momentos históricos; como condensador de la racionalidad occidental eurocéntrica, resume el devenir de la historia universal: la fantasía de progreso orientada hacia el tiempo futuro. Autores como Lander (2001), Mignolo (1998), Quijano (2007) y Wallerstein (2006) coinciden en sindicarse al inicio de la Modernidad con la colonización de América. Allí emerge un nuevo patrón de poder global sostenido en la trama entre economía-mundo y las formas geoculturales de la dominación. En esta perspectiva decolonial, podemos considerar que desde entonces la sociedad “europea avanzada” guarda para sí el lugar de centro del progreso y el conocimiento -social, cultural, político y económico-; y el *otro*, cultural (y de clase) es negado, se encuentra en un estadio que es necesario superar. Sin embargo, esta mirada hegemónica que aún nos interpela es producto de una larga historia, de subordinación, captación, modelación y resistencia. A partir de instituciones que progresivamente fueron configurándose como espacios de regulación y normalización -sensu Foucault (2014)-. Centrales para el proyecto moderno capitalista europeo, el disciplinamiento que operó -y opera- en la homogeneización y la oclusión de las distintas y desiguales experiencias de las infancias.

En este trabajo analizamos algunas de las capas de sentido que siguen formando parte de las condiciones desde donde se definieron -y definen- lugares de intervención y modalidades de interpelación a niños y niñas. Desde una estrategia de lectura estética realizamos un abordaje ‘arqueológico’ de estas capas condensadas en productos culturales.

La estructura expositiva que organiza el texto es la siguiente: en un primer momento avanzamos en el concepto de estética desde la perspectiva benjaminiana de Buck-Morss y Grüner. Luego, en los siguientes apartados, seleccionamos algunos productos culturales (pinturas, poesías) como lugares de incisión que condensan escenas de la historia social y cultural de las infancias, donde indagaremos en los sentidos sociales allí tramados, particularmente en relación a las clasificaciones raciales como parte de la institución de la Modernidad. Finalmente, recuperamos una obra pictórica del argentino Antonio Berni (1905-1981) para pensar la racialización de las relaciones de clases, ya en otro momento histórico a mediados del s. XX. Este camino se ofrece como un acercamiento a las experiencias de niños y niñas a partir de la mediación de imágenes como un momento de ‘captación plástica del acontecer’ (Benjamín, 2018) que nos permite volver inteligible las inscripciones estructurales y subjetivas que se materializan en las obras.

Una lectura estética de la colonialidad y la Modernidad

La pregunta por la estética es el hilo conductor de este apartado, primero desarrollaremos algunas de las discusiones en relación al concepto; para luego dar cuenta de su operatividad para el análisis de los sentidos y prácticas sedimentadas e incorporadas que han servido para obturar la conflictividad inherente a la conformación de nuestras sociedades. Entendemos, desde una perspectiva materialista de la experiencia, que la dimensión sensible se configura a partir de aquello que proviene de las impresiones del mundo que impactan en los diferentes sentidos: olfato, gusto, oído, tacto, vista (pero también el movimiento y la sociabilidad pertenecen al cuerpo biológico). De esta manera, el carácter material de la experiencia se instancia en la relación entre sujeto y mundo como unidad. Eagleton sostiene que la palabra estética -en su etimología- refiere al cuerpo y a las sensaciones:

La estética nace como un discurso del cuerpo. En la formulación original del filósofo alemán Baumgarten, el término no hace referencia en un primer momento al arte, sino, tal y como sugeriría la *aisthesis* griega, a toda la región de la percepción y la sensación humana, en contraste con el dominio más espiritualizado del pensamiento conceptual (2006:65).

Esta definición de estética retoma su significado primigenio como discurso del cuerpo. De este modo, la experiencia es estética en tanto forma de conocimiento a través de los sentidos, de todo el *sensorium* corporal, las terminales de los neurales se encuentran en *la frontera entre el adentro y el afuera de la superficie del cuerpo*; aparato físico-cognitivo portador de sensores cualitativamente autónomos y no intercambiables. Es decir, los sentidos pueden ser entrenados de acuerdo a la cultura como sensibilidad moral, refinamiento del gusto, la definición de lo bello, de lo feo; todo esto es a *posteriori*, de acuerdo a la formación social en la que se inscribe el sujeto. Buck-Morss (2015) en uno de sus estudios sobre Benjamin sostendrá que este nexo ontológico de la estética con el *sensorium* ha sido borrado a partir de la época moderna. Cuando este vínculo sensible fue escindido, en esta transposición, la estética fue resignificada para referirse a lo inverso. Esto es, al arte como forma cultural antes que, a la experiencia de los sentidos, así lo estético pasó a ser un objeto en sí mismo, como esfera autónoma de las otras dimensiones de la vida, como una categoría que remite a los productos culturales, como:

(...) mercancías en el mercado, no existen para nada ni para nadie en particular, pueden por lo tanto ser racionalizados, hablando en términos ideológicos, como si existieran por sí mismos y en todo su esplendor (Eagleton, 2006:59).

En esta concepción de estética como arte, como objeto, se borra la acción creadora del sujeto, obturada por la reificación del carácter fetichista de la mercancía del sistema capitalista *sensu* Marx. Benjamín en “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, destaca:

Dentro de grandes espacios históricos de tiempo se modifican, junto con toda la existencia de las colectividades humanas, el modo y la manera de su percepción sensorial. Dichos modo y manera en que esa percepción se organiza, el medio en el que acontecen, están condicionados no sólo natural, sino también históricamente (1994[1936]).

La experiencia entonces proviene de la apertura al mundo y la plasticidad de los impulsos, en la construcción social de la realidad. Dicho de otra manera, las impresiones del mundo a partir de la expresividad se vuelven legibles colectivamente, a través del sentido común del gesto, que adquiere sentido en relación a un otro¹. De este modo, la producción artística es entendida aquí como emergente de procesos sociales que expresan y exponen, en su plasticidad, sentidos, sentires y formas perceptivas construidas sociohistóricamente. En este caso nos preguntamos por los sentidos y formas de representar ‘la infancia’, en obras y textos, como experiencia subalterna racista/racialista, adultocéntrica, clasista a lo largo de la historia. En este sentido, el ejercicio de interpretación que proponemos es una tarea arqueológica, como la entiende Grüner a partir Benjamín:

¹ En otros trabajos desarrollamos esta línea Ibáñez Ileana (2020), Tesis doctoral “Infancia (s) y Experiencia (s) en una ciudad socio-segregada: Violencias, Afectividades y Creatividad”, Córdoba (2008-2012). UNC.

Aunque el “origen” del conflicto pueda fecharse en el pasado, la producción de su conocimiento necesariamente parte de (y se interesa en) sus efectos sobre el presente. El trabajo de reconstrucción “arqueológica” –ya fuera el que realiza el psicoanalista junto con su paciente, tanto como el “historiador materialista” al que alude Benjamin– no consiste –según lo enuncia célebremente el propio Benjamin en sus “Tesis de filosofía de la historia”– en la reconstrucción de los hechos “tal cual realmente ocurrieron”, sino en la producción de sus efectos “tal como relampaguean en este instante de peligro” (Grüner, 2021:137).

Desde esta perspectiva, el análisis de imágenes y textos permite reconocer, a partir del ejercicio hermenéutico, las formas estéticas e institucionales que fueron configurando ciertas posibilidades de experiencias y afectividades en torno a la fundación de un nuevo tipo subjetivo, niños/as, y discursivo, “infancia” de la Modernidad.

La emergencia de la infancia como concepto y sensibilidad moderna

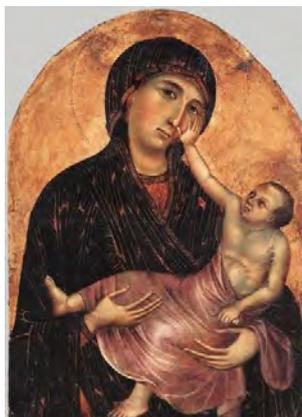
El momento de emergencia del término infancia, como señala Ariès en su estudio de 1962 “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” (2018), se sitúa hacia finales del s. XVII y principios del s. XVIII, momento en que comienzan a gestarse toda una serie de prácticas y nociones acerca del cuidado y la formación de niños y niñas. Estas transformaciones, ocurridas a la luz de las ideas renacentistas, fueron delimitando un modo de ser para la infancia, señalando un lugar particular para el niño/a en el orden social; performando progresivamente aquello que el autor llamó una *sensibilidad moderna de la infancia* (Ariès, 2018). El autor muestra que la noción de infancia remite a mucho más que a un significado o una distinción etaria, constituye una sensibilidad, una disposición.

Esta *nueva sensibilidad* es una profunda ruptura con el modelo pretérito de las sociedades medievales, donde los niños y las niñas a partir de cierta autonomía, participaban de la vida activa del pueblo y de sus familias. Ariès encuentra en las imágenes pictóricas que representaban las costumbres de la época, los rastros de aquellas experiencias: se observa a los/as niños/as en las fiestas, en los lugares de trabajo, en los mercados, donde si bien no tienen un rol protagónico es clara su participación activa en el mundo adulto. Con la Modernidad, inicia una nueva sensibilidad afectiva, que impacta en las formas de interacción; emergen códigos culturales que regirán el contacto entre los hombres, las mujeres y los niños/as.

En este sentido, Elias en su texto la “Civilización de los padres” (1998), da cuenta del modo en que este proceso de “civilización” de las costumbres implicó un control social estrecho, una interiorización de las emociones en la forma de la auto-restricción. Emerge así una nueva economía pulsional, elaborada en primer lugar por la aristocracia cortesana. El autor considera que la obra de Erasmo plasma este ideal en *De civilitate morum puerilium* (1530), allí muestra cómo los comportamientos serán regulados y transformados radical pero progresivamente, afectando sucesivamente a la totalidad de las clases sociales -a la burguesía y luego a los sectores populares.

En este sentido, Ariès, en su análisis, rastrea las representaciones estéticas de niños y niñas entre el s. XIII y el s. XIX. El autor señala cómo hasta el s. XV los/as niños/as eran representados como figuras de hombres adultos reducido en tamaño, hombres en miniatura. Las obras religiosas incluían la figura del niño Jesús como protagonista como es el caso de Virgen de Duccio di Buoninsegna con una fisonomía adulta, con gesto adusto. La infancia es una etapa previa a la madurez, pero no es considerada en su particularidad. Sin embargo, es con el movimiento del *quattrocento* italiano que los niños y las niñas empiezan a ser representados en sus cualidades. Esto es, se los/as comienza a caracterizar con las proporciones propias de este grupo etario y ya no como copia de las dimensiones adultas.

Imagen 1: Virgen de Duccio di Buoninsegna (1308-1311)



Fuente: Museo dell' Opera Metropolitana_
<https://operaduomo.siena.it/en/sites/museum/>

Imagen 2: Poussin, Asunción de la Virgen (1627-1635)



Fuente: Galería Nacional de Arte Washington DC

<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.46470.html>

Imagen 3: Murillo Niños jugando dados (1665-1675)



Fuente: Bayerisches Nationalmuseum (Munich)

<https://www.artehistoria.com/es/obra/ni%C3%B1os-jugando-los-dados>

Por ejemplo, esto es observable en tres categorías pictóricas: a) Aquellas de costumbres donde se representaba lo cotidiano. Esteban Murillo fue un exponente de la época y tematizó particularmente la infancia del pueblo. b) Los retratos, tuvieron como protagonistas a niños y niñas de la monarquía. c) La figura de niños, frecuentemente desnudos y alados, como vemos en la obra de Poussin, Asunción de la Virgen, donde también se destacan el color blanco como pureza, las luces que dan intensidad al mensaje religioso de la elevación; y el color azul azurita protagonista de la pintura de la época. Podemos definir a este período como la antesala de la transformación en el sentimiento hacia la infancia; el movimiento renacentista y las ideas humanistas contribuyen a la institucionalización.

Un capítulo aparte merece la obra de Brueghel, “el viejo”, que ya en el s. XVI tematiza – quizás por primera vez- la infancia. El artista aborda la vida del pueblo en distintos trabajos, pero en la pintura Juegos de niños, de 1560 retrata a 250 niños y niñas que llenan las calles. Las acciones remiten a prácticas lúdicas y momentos graciosos: Ejercicios físicos, juguetes

y objetos de todo tipo (máscaras, muñecas, tabas, un caballito de madera, aros, dados, zancos, entre otros). Entre los juegos se distinguen las escondidas, la sillita de oro, la gallinita ciega, el caballito, las luchas y otras acciones de trepar, hamacarse, además de danzas y correteos. Otros/as juegan imitando actividades de los/as adultos/as. En este sentido, esta obra plástica puede ser considerada un documento antropológico, un registro plástico que materializa la vivencia del pueblo y en particular la de la infancia. Retrata en su composición un momento de mediación que detiene el tiempo *entre* tiempos. Este es un “entre” en las tramas significantes que *están siendo* tramadas y las anteriores, es decir los sentidos sociales en relación a la infancia de la época medieval y las configuraciones de sentido/sentir que se irán hilando a lo largo de la Modernidad. El cuadro tematiza la infancia en su particularidad lúdica, enfatizamos que hasta esta obra niñas y niños habían sido casi completamente ignorados en la Historia del Arte Occidental, sólo formaban parte de escenas religiosas. Sin embargo, hay aún una continuidad con la representación como adultos/as en miniatura del Medioevo, en la vestimenta elegida para cada personaje: las niñas visten pañuelos en la cabeza, además faldas como sus madres, mientras que los niños llevan camisas y calzas como sus padres.

Imagen 4: Pieter Brueghel “el viejo”, Juego de niños 1560



Fuente: Museo de Historia del Arte. Viena

<https://web.archive.org/web/20160111080636/http://bilddatenbank.khm.at/viewArtefact?id=321>

Con el advenimiento de la Modernidad y luego las ideas de la Ilustración, la infancia como *infans* cobra relevancia como sujeto político y social. Sin embargo, en el mismo acto de nombrarlo se lo destituye como sujeto, limitando su capacidad de acción, infancia en su etimología es definida como *aquel que no puede hablar*. Despojados/as de su voz social, se modela un ideal de niños/as silenciosas, como una hoja en blanco para la enseñanza adulta, de modo tal que son instituidos como seres necesitados de protección, de tutela. Inicia así un largo período de relación adultocéntrica, que llegará a nuestros días. A partir de allí

emerge el Estado como institución que debe asumir dichas responsabilidades y obligaciones junto con la familia. En el seno de la nueva clase burguesa, niños y niñas deben ser formados para la vida, como parte del sistema social y del modo de producción que se estaba gestando: el nuevo orden capitalista. Esta preparación consistía en adquirir los aprendizajes necesarios para participar del mundo del trabajo y como ciudadano/a, en un período concebido para el disciplinamiento de la voluntad, del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad (Ariès:2018).

De esta manera, se obtura la participación de los/as niños y niñas en la vida social, se institucionaliza su separación del cuerpo colectivo, quedando sólo bajo la responsabilidad del núcleo familiar burgués y del Estado. Sus vivencias se ven compartimentadas en distintas esferas de la vida privada, quedando la etapa inicial de socialización primaria en manos de la familia, para luego pasar a la socialización escolar. Para niños y niñas de las clases populares serán los talleres artesanales y la paternidad vicaria los lugares instituidos para su formación y cuidado, como tutores que transmitirán el oficio. Este proceso tuvo una fuerte resistencia y tensión entre la ciudad y el campo; en términos culturales, la “sociedad plebeya” -como la denomina Lander- salió al encuentro de la racionalidad económica del capitalismo, sosteniendo sus costumbres y tradiciones (2001:20-21).

En este contexto, la colonización del lenguaje fue uno de los elementos fundamentales para esta homogeneización y dominación. Para Mignolo (1992), esto implicó nuevas formas de clasificación y estructuración a partir de la organización de las lenguas por medio de la escritura de sus gramáticas. El sometimiento idiomático fue concomitante al proceso de jerarquización de distintas esferas del saber.² Emerge la escuela como lugar del saber y de interpelación de la infancia; y se subsumen otros modos de saber al paradigma hegemónico de las ciencias como método de clasificación y jerarquización de las poblaciones. Este proceso tendrá su correlato como veremos en las colonias.

Racismo, Modernidad y colonialidad

En este apartado, proponemos articular algunas líneas de comprensión de las infancias del Sur Global, desde una lectura histórica, geopolítica, económica y cultural sobre las formas de dominación capitalista. Estas coordenadas son centrales para entender los modos de regulación de la experiencia de las formaciones sociales actuales. Así, Wallerstein señala que, el sistema-mundo moderno tuvo sus orígenes en el siglo XVI:

Este sistema-mundo estaba entonces localizado en sólo una parte del globo, principalmente en partes de Europa y de América. Con el tiempo, se expandió hasta abarcar todo el mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo capitalista (2006:21).

Esto implica, siguiendo al autor, unidades políticas vinculadas a partir de acuerdos, normas y acciones en un sistema interestatal; además comprende culturas diversas y grupos heterogéneos (que practican múltiples religiones, hablan diferentes idiomas, lo que se manifiesta en los comportamientos cotidianos). A lo largo de estos cinco siglos se han desarrollado patrones culturales comunes, lo que Wallerstein denomina una geocultura. Esta perspectiva señala que a partir del modelo civilizatorio liberal emerge una cosmovisión particular: la que refiere a las Ciencias Sociales. Ésta tiene como eje la Modernidad que para el autor puede ser entendida a través de cuatro dimensiones: a) naturalización de las relaciones sociales y la naturaleza humana en términos capitalistas; b) ontologización de las

² Para un desarrollo de las implicancias de estos procesos ver Carlo Ginzburg (2011) “El Queso y los gusanos”. Barcelona: Océano. Eduard Palmer Thompson (1984) “Tradición, revuelta y conciencia de clase”. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

separaciones de la sociedad; c) superioridad del saber científico en términos de verdad; d) visión universal de la historia y el progreso, que se instituye como patrón de clasificación y jerarquización de todas las culturas. Estas dimensiones se expresan inicialmente en Europa, en la naturalización del sistema capitalista y la sociedad liberal. Imposición, que, como dijimos, es producto de un largo proceso de sometimiento de formas de vida previas, dentro de los primeros Estados industrializados modernos. La “superación”, en términos del paradigma liberal, de las costumbres tradicionales y modos de vida feudales, implicó la normalización y el disciplinamiento de los grupos étnicos y las clases subalternas en las diversas formaciones sociales.

En este apartado recuperamos huellas de este proceso a partir de algunas imágenes que abren a la reflexión acerca del Sur Global, y particularmente de la condición colonial como borramiento e imposición violenta de una cultura, que con la profundización del modelo capitalista definieron – y definen- lugares de intervención y modalidades de interpelación a las infancias.

Imagen 5: Arte de Castas



Fuente: Anónimo, siglo XVIII. Museo Nacional del Virreinato (Tepotzotlán)

La pintura de castas es especialmente expresiva de estos procesos. Se desarrolló en el s. XVIII en la Nueva España, en México y en Perú, como parte de los modos de representación de las transformaciones acaecidas en el Nuevo Mundo. La Corona Española se oponía, principalmente, a las uniones de africanos con los otros componentes de la sociedad colonial; su objetivo era impedir que los esclavos obtuvieran la libertad de sus hijos o la propia. Sin embargo, las pinturas mostraban las muchas castas producto del mestizaje entre pueblos originarios, negros y blancos. En cierto punto, documentaban cómo los nacimientos iban reconfigurando las jerarquías sociales, estos niños y niñas adquirían en estas “mezclas”

un nuevo status a partir del “blanqueamiento” progresivo³, entendiendo la blanquitud como “pureza de sangre” como lo dictaba la Iglesia Católica. Es interesante observar el detalle con que describe Alexander von Humbolt⁴ las castas, en su “Ensayo político sobre la Nueva España”.

Al hijo de un blanco, sea criollo o europeo. Y de una indígena de color bronceado se le llama mestizo. Su color es casi perfectamente blanco, y su piel de una transparencia particular. Su poca barba, manos y pies son pequeños, una cierta oblicuidad de los ojos. Anuncian la mezcla de la sangre india, más bien que la calidad del pelo. Si una mestiza se casa con un blanco, la segunda generación que resulta de esta unión apenas se distingue de la raza europea. Habiéndose introducido en la Nueva España poquísimos negros, los mestizos componen probablemente los 7/8 de la totalidad de las castas. En general se les tiene por mucho más dulces de genio que los mulatos, que son los hijos de blancos y de negras y que se hacen distinguir por la violencia de sus pasiones y por una particular volubilidad de lengua. Los descendientes de negros y de indias (...) nombre de chinos también se les llama zambos (...). En el día de hoy se aplica esta denominación principalmente a los descendientes de un negro y de una mulata, o de un negro y de una china. Se distinguen de estos zambos comunes, los zambos prietos, que son los que nacen de un negro y de una zamba. De la mezcla de un blanco con una mulata viene la casta de los cuarterones: y cuando una cuarterona se casa con un europeo o un criollo, su hijo lleva el nombre de quinterón (Von Humboldt, 1827).

Estas clasificaciones fenotípicas implicaban derechos políticos, sociales y económicos (la encomienda y la mita funcionaron en este sentido); pero también ciertos atributos de carácter y sensibilidad. Por ejemplo, en la imagen vemos la definición de una tipología familiar, la mujer pintada casi blanca (mestiza) con el rostro inclinado hacia el costado y con un semblante calmo, toma por el hombro como deteniéndolo un hombre representado en tonos amarrados. La figura masculina tiene los ojos bien abiertos mirando hacia el lateral izquierdo, en señal de alerta, tiene en su mano derecha un cuchillo y en la izquierda el poncho, listo para pasar al ataque y la defensa. Abajo el hijo (coyote según la clasificación) está dibujado en una actitud corporal de ir hacia adelante con su padre, pero a la vez mira a su madre. Se le atribuye por su ascendencia ser fuerte y osado.

³ Usamos el término mestizaje a los fines descriptivos pero consideramos, siguiendo a Carnese que el intercambio biológico y cultural no es un fenómeno “novedoso” “estas evidencias contradicen la definición de mestizaje al sostener que “la mezcla se da entre razas diferentes”, cuando en realidad en ese proceso participan pueblos ya mestizados en sus lugares de origen” (2019:45-46).

⁴ Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt (1769- 1859) fue un científico, humanista y naturalista realizó viajes y expediciones por el continente americano.

Imagen 6:



Imagen 5. XIV. *Cuarteron y Mestiza / siempre engendran al Collote / fuerte y osado.*
Atribuido a José Joaquín Magón.

Fuente: Museo Nacional del Virreinato (Tepotzotlán)

La pintura de castas expone la operatoria de clasificación y de estigmatización fenotípica según la pigmentación de la piel, de los grupos que habitaban las colonias en América. De máxima se esperaba, en palabras de von Humboldt que:

El nuevo enlace con la raza blanca hace perder de tal modo el resto del color, que el hijo de un blanco y de una quinterona es también blanco. Las castas de sangre india o africana conservan el olor que es particular de la transpiración cutánea de estas dos razas primitivas. Los indios peruanos que en la obscuridad de la noche distinguen por su delicado olfato las diferentes razas, han formado tres voces para el olor del europeo. Del indígena americano y del negro: llaman al primero pezuña, al segundo posco, y al tercero grajo (Von Humboldt, 1827).

En este sentido, los fenotipos que definen las particularidades de las distinciones raciales en tiempos del colonialismo remiten a la hexis corporal pero también a la moralidad, siendo la negritud marca estigmatizante de “animalidad”. Por ello podían ser negociados, vendidos, objetos de transacción y de esclavitud. En esta línea, el racismo encuentra en el sentido estético del cuerpo las bases para fundar estas relaciones sociales, en el color de la piel, en la forma de los ojos, pero también en el olor. Ese olor que, en palabras de Von Humboldt, no puede ser borrado aunque sean descendientes de segunda o tercera generación. Al respecto, Le Breton sostiene que dentro de las lógicas racistas:

[E]l Otro es siempre maloliente cuando no se lo tiene en olor de santidad. No se lo puede ver. El racismo a menudo ha apuntalado su odio del Otro o el sentimiento de su inferioridad biológica, con la evocación convencional de su olor fétido (...) olor real o simbólico del Otro es una metáfora del alma, designa antes que nada un valor moral. El hedor físico no es más que la consecuencia de la convicción acerca del hedor moral del Otro, una licencia otorgada al desprecio. La suputación del mal olor del Otro, su cercanía simbólica con lo animal, permite invocar un argumento para justificar el rechazo (Le Breton: 2015).

En todo caso, esta construcción estética y su consonancia moral configura formas de interacción, cercanía/distancia que justifican la desigualdad, la dominación y la opresión del

otro, clasificado como “extraño- peligroso”, como el que atenta con su mera existencia contra el orden moral del grupo instituido como superior. Por consiguiente, se intentaba borrar las marcas corporales a partir de la descendencia, pero también las formas culturales.

Las formas de clasificación (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las relaciones intersubjetivas de dominación correspondientes, como veremos en los siguientes apartados, tuvieron continuidad a pesar de la oclusión y el borramiento de la heterogeneidad de las matrices culturales de América Latina, sobre todo en Argentina en relación a la negritud. Esta clasificación de los cuerpos a partir de la pigmentación de la piel, en relación a sus atributos y prácticas económicas, sociales y políticas fue clave en la conformación de la economía-mundo. En esta línea, Quijano en el texto “Colonialidad y Modernidad / Racionalidad” (1992) reflexiona acerca del sistema de poder, señalando como núcleo de sentido la colonialidad global del poder, que se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población. Veamos nuevamente la imagen del comienzo, la pintura era una forma de comunicar a Europa los contornos de las configuraciones sociales de las colonias que, a lo largo del s. XVIII iban, una a una, a reclamar el fin del colonialismo.

“La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista (...) opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social.” (2007:93).

Así, las distinciones geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa) se interrelacionan en las experiencias del colonialismo y de la colonialidad. Quijano propone una distinción conceptual entre ambas categorías señalando que:

Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (2007:93).

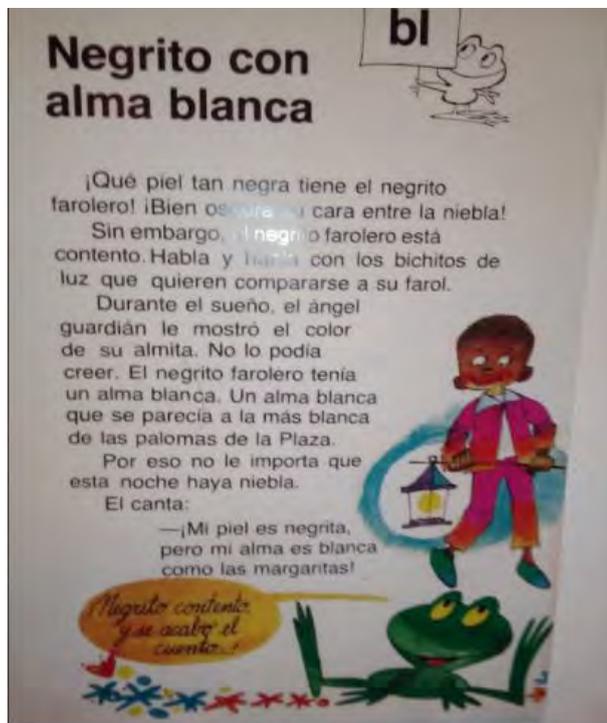
Hablar entonces del Sur Global, refiere a los procesos de colonialidad del poder, al establecimiento y la consolidación de jerarquías, entramadas con las múltiples dimensiones de la explotación, dominación y conflicto (por el control de los bienes, del trabajo, de la naturaleza, también de la autoridad, del sexo, de la intersubjetividad). Configurado a partir de la división transversal sobre el eje Norte-Sur, como forma de clasificación de las poblaciones principalmente luego de la Revolución Industrial, y la consecuente resignificación de las ideas de *libertad*, *trabajo* y *tiempo* del sistema capitalista de producción.

Estos cambios se materializaron en el cuerpo subjetivo y social; y particularmente, en relación a la experiencia infantil, comienzan a gestarse conocimientos, formas de comprensión e intervención sobre la infancia, desde diversos campos que históricamente la constituyeron en singular, aunque en este trabajo abogamos por pensarla en plural. A finales del s. XIX podemos considerar ya las intrusiones directas del Estado a partir de políticas públicas, la creación de instituciones y prácticas profesionales específicas que se

desarrollaron a su alrededor, principalmente la escuela, la psicopedagogía, la pedagogía, como también los hospicios, los orfanatos, los hogares sustitutos, los juzgados de menores.

Racismo/ racialismo y educación

Imagen 7: Manual Escolar Naranjito 2



Fuente: Menhi, L.A. y Campos, M. L. (1981)
Naranjito 2. Editorial Plus Ultra. Madrid.

La imagen corresponde a un manual escolar de la década de 1980 con el que se educaron miles de niños y niñas en las escuelas públicas argentinas. En el texto podemos reconocer la continuidad de las clasificaciones que, desde el tiempo de la colonia, configuraron los horizontes de sentido sobre el orden social.

Se destaca la referencia al “negro farolero” del tiempo histórico de la colonia y la lucha por la independencia. En esta mirada, el personaje es señalado primero por su piel negra como rasgo identitario definitorio: “negro”, sin nombre que es definido también por su trabajo. La piel como un marcador de diferenciación negativa en contraposición de la deseabilidad de una piel blanca. Sin embargo, la poesía es una forma de blanqueamiento, sino de su piel de su “esencia” cuando el “ángel guardián” le muestra el alma blanca. Es decir, ocurre una trasposición, esto es una nueva interpretación; en este escrito la piel negra como estigma no sería definitoria de un status inferior, ya que un “ángel”, como representante de la Iglesia Católica, revela la blanquitud del alma. El ángel como figura mensajera, ingresa un nuevo tipo de clasificación: se puede ser negro con el alma blanca como una paloma (otro símbolo religioso).

Aquí podemos trazar una continuidad con el dicho popular contemporáneo de alguien que señala a otro como un “negro”, “pero no de piel sino de alma”. Actualmente, un discurso progresista actúa como regulador de ciertas expresiones discriminatorias y xenófobas. Pero, en todo caso, lo que emerge es la reconfiguración de la larga historia de dominación e invisibilización -de la negritud primero, de las migraciones internas y limítrofes después- sobre la que se forjó el Estado nacional argentino.

De este modo, en la conformación de los Estados Nación, se asumieron los parámetros de “progreso” y el ideal de las sociedades industrializadas como “tiempo futuro universal”, renegando y sometiendo otras temporalidades y formas de saber, expresiones culturales consideradas “no-modernas”. En esta línea, siguiendo a Eduardo Menéndez, es fundamental el papel que jugó –y juega- la ciencia a partir del s. XIX – y no ya el discurso religioso/monárquico colonial- al proponer la noción de raza como distinción biológica verificable. Esta categoría permitió delimitar las diferencias y jerarquizaciones sociales como un hecho biológico irrefutable. En consecuencia, en la configuración dentro de la línea evolutiva, como hemos señalado, Europa ocupa el lugar de la sociedad “civilizada”, “desarrollada”, “blanca”. Esta premisa científica justificó las prácticas de dominación, opresión y sometimiento, en los momentos de máxima expansión de los países imperialistas, como veremos más adelante. De este modo, siguiendo al autor el racismo refiere a:

[todas] las formas de relaciones sociales y culturales que implican discriminación, subordinación, compulsión y explotación de los otros en nombre de pretendidas posibilidades y disponibilidades, ya sean biológicas, sociales o culturales. Toda relación social que signifique “cosificar” a los otros, es decir negarle la categoría de persona, de igual; toda relación que permita la inferiorización y uso de los otros es racismo (Menéndez, 1972:169).

Podemos sostener que a lo largo de nuestra historia moderna esta noción operó –y opera- como categoría ideológica funcional al desarrollo del modo de producción capitalista. En los orígenes estableció una división de la humanidad que justificó el “uso” del hombre por el hombre; aún contra las valoraciones “morales explícitas” de Occidente.

En este marco, el proyecto moderno para la infancia se patentiza en la obra sarmientina, a partir de de la educación pública; con bases académicas del cientificismo norteamericano pero también del iluminismo francés; se instituye un modelo educativo que corresponde a los saberes y valores del sistema político liberal. De este modo, el llamado liberalismo pedagógico del siglo XIX adopta un programa político cultural donde los/as niños/as y los/as jóvenes debían aprender a “ser”: ciudadano/a, hijo/a, obrero/a, profesional. Esta formación integral llevaría al país a incorporarse al mundo moderno. En este modelo no había lugar para lo “otro”, que paradójicamente era lo propio. Kuffer, Ghirardi y Collantonio señalan que:

Al promediar el siglo XIX la institucionalización de la educación popular fue una inquietud común entre los gobiernos latinoamericanos, en contraste con el abandono colonial respecto de la educación para los pobres. Con todo, en estas latitudes pervivieron, tras la emancipación de la Madre Patria, ideologías comunes a la Ilustración, como la concomitancia entre la llamada vagancia y el peligro social, asociadas a la obsesión por el control (2014: 4).

Estos/as autores/as analizan el modo en que las ideas ilustradas en relación a la infancia fueron proyectadas a América Latina, que debía ser *útil a la corona primero y la patria después*. El estudio abarca el período 1813-1832, años en que se realizaron dos registros censales; en Córdoba se realizó en ese tiempo un estudio socio demográfico para analizar las ocupaciones infantiles entendidas como formas de:

[T]emplar el espíritu a través del esfuerzo en la labor diaria, a los fines de evitar la vagancia y el peligro potencial que en esta concepción deviene del ocio y la pobreza, y

haciendo de los niños sujetos participantes en los sectores productivos y de servicios en aras del progreso y crecimiento económico (2014:5).

De esta manera, la generación conservadora de 1880, asumiendo el mandato normalista sarmientino, en 1884 sanciona la ley 1420, que señala la orientación de la enseñanza primaria en Argentina: carácter estatal, obligatorio y laico. Esta legislación funda entonces los pilares de la configuración del sistema de instrucción pública sostenido en el modelo directivista: compone una infancia a su medida. La finalidad de esta ley era instrumentar una institución educativa que asegurara la consolidación nacional sobre bases firmes y homogéneas. Se crearon las escuelas normales, para las que se determinó un currículum mínimo, y se definió la gratuidad y la gradualidad de la educación. Así, el modelo educativo produjo la argumentación necesaria para la constitución del campo de intervención, señalando las diferencias entre pedagogía y otros saberes. El criterio de validez y legitimidad respondió al método científico y la razón moderna, en oposición al saber de la pedagogía tradicional y a los saberes de los pueblos originarios de América Latina.

Todo apuntaba a conformar una sólida identidad nacional, un “ciudadano incluido”, un “ciudadano obediente⁵” a las leyes e integrado al sistema político, excluyendo a lo otro, lo “bárbaro”. La barbarie, sirvió como categoría abstracta que reunía un conjunto de características, distinciones sobre los sujetos, estableciendo los límites político/culturales de lo normal y lo anormal. Fue representada primero por el gaucho en los textos de Domingo Faustino Sarmiento en el *Facundo*. De este modo, el Estado Nación se construye sobre la base racialista, sostenida por argumentos biologicistas y culturalistas. Como señalan, Margulis y Belvedere, se da una “oscilación entre una fase biologicista y otra culturalista” (1999:116).

Sarmiento abonaba las ideas europeas de superioridad racial y cultural de los blancos. Era el deseo de muchos representantes de esa época que inmigrantes europeos poblaran la Argentina trajeran valores intrínsecos a la “raza” blanca: *No basta con importar de Europa población blanca, hacen falta la “idea” europea, la agricultura, la industria, la ciencia* (Margulis y Belvedere, 1999:113). Desde estos argumentos se trazó la política poblacional argentina de finales del s. XIX. Por un lado, la llamada Campaña del desierto que implicó el genocidio de los pueblos originarios mostrando el acto de crueldad y negación máximo del racismo: el exterminio del otro.

Por otro lado, el Estado Nación impulsó la gran inmigración, en su mayoría italianos y españoles entre 1880 y 1930. Éstos, a diferencia del ideal de “ciudadano europeo ilustrado” que pretendían políticos y pensadores de la época, pertenecían a la clase obrera, eran campesinos y pescadores que emigraban buscando mejores condiciones de vida. De allí en más, circulará una frase sintomática de la conformación de la sociedad argentina: “descendemos de los barcos”, “somos hijos de inmigrantes”. Expresiones que obturan la pluralidad cultural. Pueblos originarios, negros y criollos son invisibilizados en este relato que aún resuena en el discurso social.

Durante la primera mitad del s. XX se desarrolla una creciente urbanización que junto a la inmigración abona la percepción de la masa en la ciudad. Masa heterogénea, que desarticula y reorganiza los grupos sociales, conformada por múltiples culturas, que se mezclaban conformando un nuevo modo de existencia de lo popular. La urbe se expande, el centro se desplaza, se trastoca la fisonomía de la ciudad desde sus márgenes. En estas primeras décadas del s. XX todavía estos nuevos/as habitantes llegados/as de diferentes latitudes desconocen la geografía de la ciudad. En este marco:

⁵ En este caso no realizamos distinción de género para mostrar la idea de un ciudadano universal escrito en masculino.

La escuela pública se constituyó en un espacio de inclusión de poblaciones heterogéneas y en componente de la identidad cultural. La institución tuvo un papel fundador en el tejido social y cultural del país y de la provincia. Fue clara la función de la escuela y la influencia de esta institución en las relaciones familiares y la sociabilidad (Flores, 2015:8).

La escuela fue el dispositivo adecuado para eliminar las diferencias culturales, para sustituir o subsumir otras prácticas pedagógicas, como las eclesiásticas, las familiares, o las propias de las culturas de los inmigrantes. La escolarización masiva fue el instrumento ideológico para la imposición de la cultura letrada por sobre las formas tradicionales de circulación del saber, marcadas en la tradición indígena y gaucha de transmisión oral intergeneracional, en forma de refranes, historias y fábulas, que regulaban y modulaban expectativas y comportamientos. Esto se gestó a la par y en relación a otros procesos tecnológicos y culturales, como el desarrollo de las vías de transporte y los medios masivos de comunicación; dispositivos que se complementaron para la constitución de un horizonte cultural común. Interpelados desde el Estado, pero también desde los medios en una identidad común: la identidad nacional (Martín Barbero: 1991). Por consiguiente, se produjo la inclusión de las diversas matrices culturales -inmigrantes, campesinos, criollos, obreros- que se encontraron en un nuevo espacio, la ciudad.

Racialización de las relaciones de clase: pobre y cabecita negra

En el caso de América Latina, a partir de mediados de s. XX, durante la posguerra, existió un aumento significativo de la concentración demográfica, producto de las migraciones internas del campo a la ciudad y de las inmigraciones desde Europa⁶. En Argentina, este proceso fue exponencial en la década del 30 e incidió en la configuración de los centros urbanos. El ritmo de crecimiento material (edificaciones, transporte, circulación) trajo aparejado problemas de gestión ambiental del uso y distribución de la tierra, y, por otro lado, implicó transformaciones en las experiencias subjetivas.

La urbanidad demandó a los grupos familiares rurales/migrantes la sumisión a nuevos encuadres espaciales, temporales y sociales, es decir, una reconfiguración de los modos de ser y estar con otros. Todo esto impactó en el sensorium colectivo, esto es, en las maneras de percibir, sentir, conocer de los individuos. En relación a la relativa autonomía en la producción y venta de la fuerza de trabajo campesino o en poblados, el contraste con la urbe fue marcado; a la vez que se delimitaban nuevos contornos de las experiencias socioespaciales que los asignaba a los márgenes.

En este marco, la masa campesina y migrante se transformaba en clase proletaria. Nuevas corporalidades se inscriben en las calles, la tez oscura, los rasgos y costumbres del interior circulan, se encuentran; pero es en el marco de la gran movilización obrera y sindical del 17 de octubre de 1945 –que ha quedado como hito simbólico de la historia argentina– donde se reconoce la presencia de ese “nuevo otro”. Martínez Estrada los describe así:

[P]arecía una invasión de gentes de otro país, hablando otro idioma, vistiendo trajes exóticos, y sin embargo eran parte del pueblo argentino, del pueblo del Himno (...) ese bajo pueblo, ese miserable pueblo. Los habían desplazados u olvidado los políticos demagogos y Perón (...) la habilidad de sacarlo a la superficie, de exhibirlo sin avergonzarse de él, no en su calidad de pueblo sino en su calidad de una fuerza

⁶ Samuel Baily (1986). destaca el impacto de este proceso en el crecimiento sindical y el trabajo industrial para 1947 los extranjeros se habían reducido del 36% (1936) al 26%. Entre 1896-1936 el promedio anual de provincianos que llegaban a Buenos Aires era de 8.000; ese promedio ascendió a 117.000 entre 1943-1947.

tremenda y agresiva que hacía peligrar los cimientos mismos de una sociedad constituida con solo una parte del elemento humano (2005:55).

En este día histórico la masa invadió el centro, desde los márgenes tomó la plaza y consiguió la liberación de Perón quien desde allí sería su líder. Nuevas etiquetas: “los descamisados”, “cabecitas negras”, una redefinición de la conocida fórmula civilización o barbarie, que va a exponer la racialización de las relaciones de clase. Este concepto apunta a destacar los ingredientes racistas que contienen subestimación, descalificación y prejuicio hacia los portadores del cuerpo mestizo, mayoritariamente hacia los que integraron las migraciones desde las provincias del interior y de los países vecinos en esos momentos (Margulis y Belvedere, 1999). Este nuevo actor social colectivo que toma las calles y que con posterioridad será denominado por el legislador radical Sanmartino como el “aluvión zoológico”, nuevamente atribuyendo el carácter de animalidad a la otredad.

Sin embargo, es en el contexto del proyecto peronista que la infancia adquiere otro lugar como parte del proyecto político nacional, y el Estado se convierte en un interlocutor directo de la niñez argentina, así lo señala Carli:

[S]e le proporciona un status simbólico del que hasta entonces carecía. En el caso argentino, es con el peronismo que toma forma un tipo de interpelación estatal al niño y al joven como medio de la construcción de un nuevo orden político, interpelación que combinó medidas de reparación e igualación social inéditas para la población infantil y medidas de politización de la infancia (2006:58).

En este marco, -y en consonancia con el contexto mundial pos Segunda Guerra Mundial-⁷ se otorgan nuevos derechos y se rearticulan las demandas de las masas. En el caso de las políticas para la infancia, fueron incluidas en la reforma constitucional de 1949. En esta tónica, la frase utilizada tanto por Juan Domingo Perón como por Eva Duarte “los únicos privilegiados son los niños”, señala justamente este eje en una nueva forma política de considerarlos, no solo con políticas asistenciales de distribución de ropa y juguetes sino fundamentalmente con programas educativos y culturales en todas las áreas; fuertemente difundidos por la propaganda⁸. Los niños y las niñas del pueblo, interpelados/as como sujetos políticos, pero a la vez subalternizados y homogeneizados, por su condición de clase.

Los márgenes de la urbanización Juanito laguna

Berni inicia en la década de 1960 una serie de cuadros que tiene como protagonistas a Ramona Montiel y a Juanito Laguna. El artista expresa en su técnica el adentro y el afuera, continuidades y rupturas, el mundo prometido de la ciudad capital que se transforma en papelitos de colores, y la continuidad de la marginalidad de la que huían estos personajes que venían desde Santiago del Estero. Lo real cotidiano se traduce en obra poética pictórica, en la narrativa de sus devenires, en la materialidad de sus vivencias. Las obras reciclan elementos del paisaje urbano, del habitar, el trabajar y el jugar entre el plástico, el óxido, los basurales y la precariedad. En esta fundación de una estética propia para decir la realidad del país y de América Latina, el artista argentino optó por mostrar, de manera contundente, las experiencias de las clases populares y los grupos subalternizados,

⁷ Los Derechos del Niño son incorporados a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) por las Naciones Unidas.

⁸ Los Campeonatos Infantiles “Evita”, los Campeonatos Juveniles Deportivos “Juan Domingo Perón”, la República de los Niños, funciones gratuitas de cine, teatro, conciertos de música y Ballet el Folklórico Infantil.

especialmente las mujeres y los niños, en sus obras más reconocidas. Berni retrata los márgenes de la industrialización como modelo de disciplinamiento cuya contracara es Juanito Laguna, personaje que dio rostro a la destitución social que sufrían -sufren- las infancias.

En sus producciones está la sensibilidad de la figura del “extranjero” que antes señalábamos, y de las “villas miseria” urbanas. Recrea desde una estética particular un modo de composición que expone los contornos interiores y exteriores de la ciudad, la industria y la escuela en la lógica capitalista.

En la ciudad, los “otros” se encuentran localizados espacialmente, marcados como “amenaza”. Determinada por las características fenotípicas de esta clasificación en las sociedades contemporáneas aquellos “rasgos corporales propios del mestizaje en América Latina, origen migratorio de provincias del interior o de países limítrofes, ubicación desventajosa en las relaciones de clase (pobreza, marginación, menores oportunidades), formas culturales vinculadas con su origen migratorio y también con la pobreza y marginación urbana” (Margulis: 2017). Allí, nuevamente, la piel, el rostro, el pelo, pero también las formas culturales otras, las expresiones y entonaciones, la música y el movimiento, son los marcadores de las discriminaciones actuales que denotan clase y extranjería; discriminaciones que claramente tienen una larga historia en la conformación de nuestras sociedades. “Así fue en la época colonial y así es ahora, en la actual racialización de las relaciones de clase en que el racismo constituye un dispositivo que contribuye a su explotación” (Margulis y Balverde, 1999:18).

En este sentido, las formas de explotación y de subordinación de las infancias subalternas responden a un modelo productivo que modela las formas subjetivas desde múltiples interpelaciones cotidianas. La incitación al consumo es uno de los dispositivos, acompañada por una homogeneización de los estilos de vida deseables señalados por la publicidad, “vertebradora de un discurso de masas que tiene por función hacer soñar a los pobres el mismo sueño de los ricos” (Martín Barbero, 1991: 179). Esta obra de Berni establece la contradicción, el título de la obra aclara el sentido: “El mundo prometido a Juanito Laguna”.

Imagen 8: El mundo prometido a Juanito Laguna, 1962.



Fuente: Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación

Esta obra particularmente en su materialidad y disposición de los cuerpos denuncia la desigualdad obturada por los discursos sociales de la homogeneidad (o en la actualidad, por los de la multiculturalidad sin lectura de la desigualdad estructural). El uso de los elementos y de la técnica del collage expresan el lugar político del arte. No hay azar en la narrativa de Berni: el plano dividido en dos y la falta de perspectiva muestran la contundencia del sentido. La disposición señala la jerarquía: abajo una escena interpela al público, Juanito Laguna y sus amigos miran con ojos estáticos al frente. Sus cuerpos están hechos de telas de rafia y arpilleras, llevando su carga en una bolsa del mismo material. Las texturas del cartón, la lana, las latas, los cajones de madera, alambres, los desechos en múltiples colores tierra, una misma gama experiencial que atraviesa no solo las formas de las casas sino también de los personajes, el cuerpo y el trabajo precario. Mientras, en el plano superior, como estallidos, dos columnas de papelitos de colores de colores intensos: rojo, amarillo, azul, verde, naranja y violeta de la tierra prometida. La obra de Berni expone la paleta de colores, la diversidad y la desigualdad ocluidas/violentadas por la historia moderna de América Latina.

Notas finales

A lo largo de este trabajo realizamos una interpretación crítica de imágenes para mostrar las formas en que las infancias fueron interpeladas desde relaciones raciales -el indio, el negro, los inmigrantes europeos, los migrantes latinoamericanos, los migrantes de las provincias- a partir del ejercicio activo de la violencia con que, históricamente, las formas oficiales culturales generaron un tipo de relación racial de dominación, siempre funcional a los modos de producción que determinan la distribución de jerarquías y energías, sociales y materiales.

La emergencia de la categoría moderna de infancia se inscribió en la lógica de regulación de cuerpos y clases en el espacio urbano y social. En este análisis, problematizamos aquellos discursos, instituciones y acciones que constituyeron el ideal de homogeneidad y normalidad, trazando distinciones, jerarquías y exclusiones, que atravesaron cuerpos y sensibilidades. Lejos de una sustancialización inmanente de la categoría infancia, es necesario reconocerla como parte de procesos de disputa política, económica y cultural. Esta es una de las cuestiones centrales a disputar en el campo de estudios sobre la(s) infancia(s). Sostenemos que como categoría permite repensar horizontes de sentido, tramadas a partir de condiciones sociales y relaciones de dominación intergeneracional, de clase, coloniales, siempre en tensión inscrita en sociedades atravesadas por la desigualdad y la diferencia.

Referencias bibliográficas

ARIÈS, Phillipe (2018 [1962]). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Recuperado de: http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf (28/04/2012).

BAILY, Samuel (1986) *Movimiento obrero, nacionalismo y política en la Argentina*. Buenos Aires. Hyspanamerica.

BENJAMIN, Walter (2018) "Parque Central", en *Atlas Walter Benjamin*. Recuperado de: [https://www.circulobellasartes.com/benjamin/obra.php?id=5\(16/11/2018\)](https://www.circulobellasartes.com/benjamin/obra.php?id=5(16/11/2018))

----- (1994[1936]). "La obra de arte en la época de reproductibilidad técnica", en *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Planeta- Agostini.

BUCK-MORSS, Susan (2005). *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona.

CARLI, Sandra (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires: Paidós

CARNESE, Raúl (2019) *El mestizaje en la Argentina: indígenas, europeos y africanos: una mirada desde la antropología biológica* / Raúl Carnese. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

EAGLETON, Terry (2006) *La estética como ideología*. Madrid: Trotta.

ELÍAS, Norbert (1998) *La civilización de los Padres y otros Ensayos*. Santa Fe de Bogotá: Norma.

FOUCAULT, Michel. (2014) *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FLORES María, Elena. (2015) *Notas para comprender la construcción histórica del complejo tutelar de menores en la ciudad de Córdoba: entre el Defensor de Menores y el Patronato de Menores*. Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.

GRÜNER, Eduardo (2021) *Lo sólido en el aire: el eterno retorno de la crítica marxista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO,

KÜFFER, Claudio, GHIRARDI, Mónica, COLANTONIO, Sonia (2014). "Trabajo infantil en la ciudad de Córdoba, Argentina, en el primer tercio del siglo XIX", en *Naveg@mérica.Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/navegamerica> (09/05/2016).

LANDER, Edgardo (Comp.) (2001). "*Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*". En AAVV. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires – Caracas: CLACSO.

LE BRETON, David (2015) "Racismo y percepción sensorial del Otro", en *Topia*. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/racismo-y-percepcion-sensorial-del-otro>(02/05/2021)

MARGULIS, Mario (2017) "Nuestros "negros"", en *e-@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 15, Nº 60, julio septiembre, 1-17. Instituto de Investigaciones Gino Germani.. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496454145002.pdf> (19/5/2021)

MARGULIS Mario, BELVEDERE Carlos (1999) "La racialización de las relaciones de clase: Genealogía de la discriminación", en Margulis M., Urresti M. *La segregación negada: cultura y discriminación social*,(79-122), Buenos Aires: Biblos.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A.

MARTÍNEZ ESTRADA Ezequiel (2005) *¿Quéto?: Catilinaria*. Buenos Aires: Colihue

MENÉNDEZ, Eduardo (1972). "Racismo, colonialismo y violencia científica", en *Transformaciones*, Nº 47, 169- 195.

MIGNOLO, Walter (1992) "La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia". En: *Discursos sobre la invención de América*. Amsterdam: Iris

----- (1998). "Diferencia Colonial y Razón Postoccidental", en *Anuario Mariateguiano*, Nº 10, Lima, Perú.

Zabala editores.

QUIJANO, Aníbal (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social" en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Castro-Gómez, S., Grosfoguel R. (Comp.) pp 93- 126 Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

QUIJANO, Aníbal (1992). "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", en *Perú Indígena*, Lima, Perú, Vol. 13, Nº 29, 11-20.

VON HUMBOLT, Alexander (1827) Ensayo político sobre la nueva España. Tomo I. Paris.
Recuperado de:
http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080012467_C/1080012467_T1/1080012467_MA.PDF
(20/05/2021)

WALLERSTEIN, Imanuelle. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

Cita sugerida: IBÁÑEZ, Ileana Desirée (2021). "La experiencia de infancia desde un análisis decolonial y estético de productos culturales: Modernidad, racismo y racialización de las relaciones de clase." en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 11, Nº 16, 10-29. http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index
--

Recibido: 21 de mayo de 2021	Aceptado: 26 de mayo de 2021
------------------------------	------------------------------

“Mil formas de recrearse”. Experiencias de infancia en un Hogar Escuela durante el peronismo: entre las actividades recreativas, las experiencias y el discurso estatal

“A Thousand Ways of Having Fun”. Childhood Experiences at an Hogar Escuela during Peronism: Recreational Activities, Experiences and State Discourse

Mariano PUSSETTO*
Franco BALAGUER**

“No existe el punto cero que marque el momento en el que los seres humanos empezaron a practicar los juegos y tampoco existe, por tanto, ningún comienzo de las normas ni las reglas. El ser humano participa con otros desde el principio en un juego ya iniciado y junto con los demás, sépalo él o no, contribuye a cambiar las reglas conforme a las cuales juega”. Deporte y ocio en el proceso de la civilización.

Norbert Elias

RESUMEN

A comienzos de la década de 1950, comenzó a funcionar en la ciudad de Córdoba el Hogar Escuela General Juan Perón, construido por la Fundación Eva Perón. En este instituto de menores se configuró una particular forma de pensar la infancia que duró hasta el golpe de Estado de 1955. Este artículo indaga, a partir de considerar que las actividades recreativas son constitutivas de un tipo de subjetividad, el vínculo entre la intervención del Estado durante el gobierno peronista y las experiencias educativas de infancia que tuvieron lugar en un Hogar Escuela en la ciudad de Córdoba. De esta forma, se analizan las implicancias que tuvieron el juego y el deporte en la configuración de estas infancias en el marco de las experiencias educativas que se gestaron en esta institución. Para ello, se ponen en diálogo entrevistas realizadas a dos personas que vivieron parte de su niñez en el Hogar Escuela General Juan Perón y otros documentos entre los cuales se destaca, principalmente, una colección fotográfica que permite establecer un vínculo con los entrevistados y, al mismo tiempo, preguntarse por las experiencias de infancias ligadas a lo recreativo, con el foco puesto en la vida cotidiana.

Palabras clave: experiencias educativas; infancias; peronismo; actividades recreativas; deporte.

* Lic. en Antropología. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Becario SECYT/UNC. Contacto: pussettomariano@gmail.com

** Prof. en Educación Física. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Contacto : balaguerfranco@gmail.com

ABSTRACT

At the beginning of the 1950s, the *Hogar Escuela General Juan Perón*, built by the Eva Perón Foundation, began to operate in Córdoba city. A particular way of thinking about childhood was configured at this institute for minors that lasted until the coup of 1955. Based on the notion that recreational activities constitute a type of subjectivity, this article investigates the link between the intervention of State during the Peronist government and the educational experiences of childhood that took place at an *Hogar Escuela* in Córdoba city. Thus, the implications of games and sports for the configuration of childhood are analyzed within the framework of the educational experiences that were developed at this institution. To that end, interviews conducted with two individuals who lived part of their childhood in the *Hogar Escuela "General Juan Perón"* and other documents are put into dialogue. Among such documents, a photographic collection stands out, which allowed us not only to establish a link with the interviewees, but also to wonder about childhood experiences related to entertainment, with a focus on daily life.

Key words: educational experiences; childhood; Peronism; recreational activities; sport.

Introducción

Desde principios del siglo XX se fue configurando en Argentina un proceso de expansión de diferentes tipos de actividades recreativas y deportivas en vastos sectores sociales y espacios institucionales. Las prácticas corporales que inicialmente se encontraban exclusivamente ligadas a una élite fueron apropiadas por los sectores populares y trabajadores que, hasta ese momento, tenían limitada su participación en prácticas recreativas durante sus tiempos libres. En ese contexto, el gobierno peronista (1945-1955) desarrolló una particular forma de intervención estatal sobre las infancias y las juventudes a partir de diversos dispositivos ligados a la educación formal y no formal. Sobre estos últimos, los hogares escuelas ocuparon un espacio central en las experiencias de infancia, donde las actividades recreativas parecieron tener una implicancia singular en la vida cotidiana de los sujetos.

La pregunta central que nos guía en este artículo es: ¿qué implicancias tuvieron las actividades recreativas en las experiencias educativas de niños y niñas en el contexto del Hogar Escuela? En ese sentido, nos proponemos indagar sobre el vínculo entre la intervención del Estado durante el gobierno peronista y las experiencias educativas de infancia que tuvieron lugar en el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba¹ a partir del juego y el deporte como elementos constitutivos de un tipo de subjetividad.

El artículo que presentamos se estructura a partir de cuatro apartados: en el primero se mencionan algunas cuestiones metodológicas sobre el trabajo con los relatos de vida, así como también se presenta a los sujetos entrevistados y al contexto de producción de las fotografías trabajadas en el texto. En el segundo apartado, desarrollamos brevemente la delimitación conceptual de actividades recreativas, juego y deporte, identificando de qué manera estos elementos entraron en relación a partir del espacio urbano y educativo del último siglo en Argentina. Desde el tercer apartado abordamos el contexto institucional y político en

¹ Este Hogar Escuela fue construido en la ciudad de Córdoba a principios de la década de 1950, a metros de los terrenos que conforman la ciudad universitaria. Tras el golpe de Estado de 1955, el Estado nacional lo expropió y lo pasó a manos del Gobierno Provincial, comenzando así un largo derrotero institucional. En los años siguientes se estableció allí el Instituto Pablo Pizzurno, lugar en el que los niños vivían y se educaban, para luego quedar relegado a un mero depósito de menores hasta su cierre definitivo. En los primeros años de la década de 2000, se hicieron refacciones para albergar allí los actuales Ministerios de Salud y Desarrollo Social de la provincia de Córdoba.

el que se gestaron los hogares escuelas construidos por la Fundación Eva Perón² (en adelante FEP). De manera específica nos interesa profundizar en la vida cotidiana que se configura a partir de la articulación entre la política estatal y las experiencias de niños y niñas que residieron en esta institución de la ciudad de Córdoba. Por último, ponemos en diálogo entrevistas realizadas a dos personas que vivieron parte de su niñez en esta institución, para profundizar sobre las experiencias de infancia ligadas a las actividades recreativas, con el foco puesto en la vida cotidiana.

Algunas consideraciones metodológicas

El siguiente artículo se desprende del diálogo entre dos investigaciones de maestría en curso³. Asimismo, ambos trabajos se insertan en un proyecto de investigación marco⁴ que se propone reconstruir prácticas y procesos de escolarización desde el cruce de coordenadas entre un contexto socio-histórico específico y experiencias escolares desde mediados del siglo XX hasta nuestros días.

Las experiencias de infancia que aquí se narran se construyen a partir de diversas fuentes, pero adquieren una centralidad mayor en los testimonios. Los relatos de vida que se originan en nuestros intercambios representan la posibilidad de acercarnos a los sentidos de aquellas experiencias vividas. Asimismo, estos relatos “plantean el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social” (Kornblit 2004:15). Esto no supone escindir el relato de vida del contexto en el que se inscribe, sino, por el contrario, ponerlo en diálogo y en tensión es central para la investigación. Parece lícito, según esgrime Ginzburg (2014), entender que la mirada “de cerca” nos permite observar algo que se escapa a la visión de conjunto y viceversa, al analizar cualquier acontecimiento o proceso histórico. En este sentido se torna valioso el diálogo que propone Halbwachs (1950) entre memoria autobiográfica y memoria histórica ya que, en ese cruce, se pueden rastrear las marcas en la memoria de los sujetos, marcas susceptibles de ser revisitadas para poner en diálogo con aquella memoria histórica. Al decir de Halbwachs:

más allá de los grabados y los libros, en la sociedad de hoy en día el pasado ha dejado numerosas huellas, a veces visibles, que podemos percibir también en la expresión de los rostros, en el aspecto de los lugares e incluso en los modos de pensar y de sentir inconscientemente conservados y reproducidos por ciertas personas y en ciertos medios (Halbwachs, [1950] 2011:115).

Quizás allí radique el nudo entre lo metodológico y la memoria, bucear en el sentir para pensar la experiencia. De nuestras interpretaciones, entonces, inscribimos un discurso social susceptible de ser discutido.

En este artículo privilegiamos los relatos de dos entrevistados para abordar aquellas experiencias educativas trazando diálogos con un grupo de fotografías que otorgan densidad

² La Fundación Eva Perón fue una institución creada en 1948 por Eva Perón, cuyo fin fue proporcionar asistencia social, salud y educación a niños/as, mujeres y adultos/as mayores. La propia Eva Perón se ocupó de manera personal (hasta su muerte en 1952) de los asuntos centrales de la institución. La Fundación se desplegó por todo el territorio nacional y buscó transformar la tradicional Sociedad de Beneficencia. En 1955, tras el golpe de Estado fue intervenida, desmantelada y disuelta.

⁴ “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)”. Directora: Dra. Silvia Servetto. Área Educación. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Con subsidio de SECYT – UNC.

a aquellas experiencias. Ambos entrevistados, Juan⁵ y Carlos⁶, vivieron en esta institución durante gran parte de sus infancias. En los dos casos, ingresaron al Hogar Escuela durante los años del gobierno peronista y continuaron en esta institución tras el golpe de Estado que terminó con el gobierno de Juan Domingo Perón en 1955. Así, las experiencias que los entrevistados narran en relación a esta institución están atravesadas por este contexto histórico. A pesar de ello, para este artículo nos centraremos solo en los relatos que forman parte del Hogar Escuela durante los años peronistas, con especial atención a las cuestiones ligadas al ocio y, específicamente, a las actividades recreativas y al deporte.

Por otro lado, las fotografías que se ofrecen en este trabajo forman parte de un reducido archivo de fotografías sobre el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba, halladas en el Archivo General de la Nación. Estas imágenes son las únicas fotografías oficiales que existen en el presente sobre esta institución durante los años peronistas. De un total de 49 fichas⁷, la mitad tiene fecha de 1950 y muestran la institución en pleno proceso de construcción; un pequeño grupo sin fechar nos enseña el Hogar Escuela en detalle y, finalmente, solo 11 fichas del año 1953 muestran la institución habitada. En nuestro trabajo seleccionamos cinco fotografías para ponerlas en diálogo con lo aquí trabajado.

Las actividades recreativas y el deporte en el contexto educativo argentino: surgimiento y desarrollo en la primera mitad del siglo XX

Consideramos que el juego puede ser comprendido como una actividad universal, motivada por imperativos biológicos y humanos. Existe evidencia científica de que otras especies animales tienen la capacidad de la metacomunicación, es decir, la comunicación acerca de la comunicación. Dos gatos pueden estar involucrados en una secuencia interactiva cuyas señales son similares, pero no iguales, a las de un combate porque, en realidad, “están jugando”. La complejidad que adquiere esta actividad en los seres humanos nos obliga a pensarla desde una perspectiva antropológica ya que se asume el juego como una condición necesaria para la re-creación de la cultura y porque, también, “la cultura existe como forma de juego porque presupone que entendemos que está encerrada dentro de ciertos límites libremente aceptados” (Besnier; Brownell y Carter, 2018:47).

Sabemos que el deporte como actividad no es un invento moderno ni un producto de la civilización occidental dado que, fue en base a los juegos, que surgieron y se organizaron la mayoría de los deportes. Una de las diferencias fundamentales entre el juego y el deporte moderno es que, al primero, lo podemos pensar como un acto intrínsecamente satisfactorio y placentero mientras que, el segundo, emergió en el marco del capitalismo industrial y funciona como un medio para conseguir un fin externo como puede ser un triunfo, un récord, un reconocimiento, un trabajo, entre otros. La diferenciación entre ambas prácticas se torna

⁵ Juan nació en 1947 en Córdoba. Su incorporación al Hogar Escuela en el año 1952 estuvo ligada a la situación socioeconómica que vivía su familia. Vivió en esta institución hasta 1957.

⁶ Carlos nació en 1949 en Córdoba. Su ingreso al Hogar Escuela en 1952 se debió a que, tras el fallecimiento de su madre y la ausencia de su padre, quedó a cargo de un tío que logró que sea aceptado en esta institución con apenas tres años.

⁷ Cada ficha contiene la fotografía original y otros datos (no siempre completos) de la imagen. Las fichas nos enseñan que fueron confeccionadas por la Subsecretaría de Informaciones / Dirección General de Difusión / División Cine-Fotografía durante el gobierno de Perón. Asimismo, cada una de las fichas está asociada a un número de negativo y poseen una misma clasificación (C-10), así como también contienen cuatro títulos para ser completados por escrito: “Fecha”, “Fotógrafo”, “Tema” y “Descripción”, estos últimos no siempre descriptos. Todas las fichas cuentan con un sello del AGN y un número de inventario, aunque esto último está asociado a su resguardo en el Archivo y no a su origen ligado a la Subsecretaría de Informaciones. En nuestro trabajo, a fin de privilegiar la imagen, se realizó un recorte del resto de la ficha aquí descripta.

difusa por la manera en la que se configuraron a lo largo de la historia en diferentes grupos sociales en tanto que, en determinados contextos, los rituales humanos reúnen una gran diversidad de prácticas corporales lúdicas y artísticas.

Para otorgar claridad sobre ciertas nociones conceptuales que trabajamos aquí, se hace necesario retomar a Norbert Elias (1992) quien realizó una clasificación de las actividades en el tiempo libre, incluyendo allí la clase de actividades miméticas o de juego. Según el autor, existen una serie de características comunes que reúnen a una gran diversidad de actividades como pueden ser un juego, una obra teatral, una poesía o una canción musical. La estructura básica de este tipo de actividades radica en el contexto *mimético*⁸ en el que transcurren, lo cual no implica una imitación ni un reflejo de las actividades de la vida “seria” sino que allí, las conductas y las experiencias emocionales de la vida cotidiana adquieren una tonalidad diferente. Ahora bien, para poder indagar sobre la implicación de este tipo de actividades en torno a las experiencias educativas de niños y niñas en el contexto del Hogar Escuela, debemos reconocerlas como fenómenos sociales con autonomía relativa, interdependientes con las actividades no recreativas, pero no subordinadas a ellas. Realizar ese reconocimiento implica problematizar la falsa oposición entre ocio y trabajo que se fundamenta en la idea, según la cual, todo aquello que sucede en el campo del ocio es irreal, fantasioso o una pérdida de tiempo, mientras que el trabajo se vincula con lo serio y lo real de la vida cotidiana (Elias, 1992).

Los sentimientos y emociones que despiertan en los seres humanos las situaciones imaginarias de las actividades recreativas son de la misma naturaleza que los que provocan las situaciones de la vida real. El peligro, el miedo, el placer, la tristeza y la alegría, entre otras emociones miméticas, son evocadas a partir de la puesta en acción de actividades recreativas. Durante el transcurso de éstas, las personas experimentan una tensión singular ya que “al permitir que estos sentimientos fluyan libremente dentro de su simbólica escenificación, en el contexto mimético de una obra teatral o un concierto, un cuadro o un juego, aligeran a las personas de la carga de coerción absoluta que soportan en su vida no recreativa” (Elias, 1992:60).

Para comprender la articulación entre las actividades recreativas, el deporte y la educación en el contexto local, mencionaremos algunos acontecimientos históricos que promovieron su desarrollo. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, Argentina y varios países de la región latinoamericana habían logrado su independencia y se encontraban en la situación de incorporarse en la red de intercambio de productos y servicios que había instaurado el sistema económico capitalista, que tenía como uno de sus principales centros a la economía británica. Esta incorporación al mercado mundial se vio acompañada por la creciente masa de migrantes europeos que llegaban a estas tierras y que traían sus hábitos, costumbres y formas de sociabilidad propias, como lo eran las competiciones deportivas modernas y la educación escolarizada en el caso británico y francés. El sistema educativo moderno, gestado en Europa central y en Estados Unidos con algunas divergencias dependiendo del país, había sido instaurado en la mayoría de los países “periféricos” con algunos matices vinculados a la especificidad de cada contexto, pero manteniendo el esfuerzo civilizatorio como objetivo. La consolidación de los Estados-nación como fuerza garante y centralizadora del acceso a la educación de los ciudadanos fue un suceso de alcance mundial. Vale la pena aclarar la importancia de los matices contextuales en la determinación del sistema educativo local ya que, como plantea Inés Dussel, no podemos pensar en la idea de copia o importación de instituciones e ideas pedagógicas extranjeras, sino que ésta “debería reemplazarse por la de

⁸ Para mejor comprensión sobre la noción mimético acudimos a Elías: “Los sentimientos que en nosotros despierta la situación imaginaria de una actividad recreativa son de la misma naturaleza que los que se suscitan en las situaciones de la vida real - eso es lo que la palabra mimético significa- [la cursiva es nuestra]” (Elías, 1992:57).

una internacionalización de los discursos pedagógicos que van en múltiples direcciones” (Dussel, 1997:26).

En relación a las prácticas deportivas modernas, su verdadero origen en nuestro país tuvo que ver con el impulso que le dio el profesor escocés Alexander Watson Hutton dentro de la currícula de las escuelas de la colectividad británica en Buenos Aires (específicamente al fútbol). Para entonces, podemos afirmar que estaba iniciándose un proceso que asumiría múltiples tensiones, avances y retrocesos, vinculado a la incorporación de los deportes y las actividades recreativas como contenidos pedagógicos en la currícula obligatoria de la educación argentina. Con base en ese hito transformador, el conocimiento de estas prácticas empezó a difundirse más allá de los muros de las escuelas de la comunidad británica. Hacia comienzos del siglo XX, los encuentros deportivos comenzaron a albergar espectadores externos a la colectividad británica y la élite criolla: los jóvenes de los sectores populares locales encontraban un gran atractivo en la disputa agonística mediada por el balón de cuero. El fútbol había dejado de ser una práctica exclusiva de “los ingleses” para pasar a ser parte de los hábitos de la sociedad criolla, el deporte originalmente de élite se estaba popularizando, coincidiendo con una época de transformación social donde los sectores populares y trabajadores accedían a mayor tiempo libre y ocupaban los espacios urbanos de manera creciente (Frydenberg, 1997). Como vemos, la siguiente imagen da cuenta de un clima de época, a nivel local, donde el deporte moderno asumió múltiples tensiones de significación.

Figura 1



Fuente: Ilustración aparecida en la revista “Cascabel” (1951).

En ese contexto, se produjo en Argentina una disputa simbólica vinculada a los valores que se le asignaban a los deportes. La popularización del fútbol generó un proceso que, en algún punto, excedió los marcos institucionales para instalarse como actividad recreativa de la juventud masculina de sectores trabajadores. Ahora bien, los universos simbólicos que estos jóvenes construían alrededor del juego diferían profundamente de aquellos planteados por la élite de la época. Los clubes y escuelas creados por los británicos y la élite local fueron abandonando la práctica del fútbol, en rechazo a participar en un mundo aparentemente descontrolado y vulgarizado que representaba ese deporte, focalizándose desde allí en la realización de ciertas prácticas recreativas y deportivas (el ejemplo más contundente es el rugby) que no habían sido “contaminadas” por los sectores populares y mantenían valores originales del deporte como el *fair play*⁹ y el juego caballeresco. Popularización y elitismo, dos caras de la misma moneda: la heterogénea apropiación del fenómeno deportivo moderno que se dio en Argentina.

Observamos que esta tensión se trasladó al ámbito educativo ya que las diversas corrientes pedagógicas de la época se debatían entre la decisión de incorporar, o no, las actividades

⁹ Del inglés: juego limpio (la traducción es nuestra).

recreativas y los deportes en la formación escolar obligatoria. La corriente que triunfó fue la que planteaba evitar el contacto entre el ámbito escolar y la competencia, dado que se la veía como representante de los valores y conductas corruptas del fútbol informal practicado en los clubes y calles por los jóvenes de sectores populares. Hasta el año 1938 se excluyó por completo a los deportes de las currículas escolares en base a las recomendaciones del médico Enrique Romero Brest, impulsor de una Educación Física higienista que imitaba los preceptos de la escuela sueca, francesa y alemana y se enfocaba, centralmente, en los ejercicios gimnásticos y las actividades físicas no agonísticas ni recreativas. Pero impedir la enseñanza de deportes no anuló las concepciones vigentes de la época sobre los usos del cuerpo. Se consideraba necesaria la transmisión de valores morales pertinentes para la integración en orden de una población heterogénea, para lo cual los ejercicios físicos aparecían como vehículos fértiles de carácter y comportamiento civilizado. En ese sentido, recuperando la noción de matices del proceso global en el ámbito local, existía en ese momento un gran peso en el diseño curricular de los ejercicios físicos y, dentro de esta área, se incluía la formación militar (Dussel, 1997).

Durante el transcurso del siglo XX, se profundizó un proceso de expansión de la oferta educativa, de diferenciación del sistema educativo y masificación de sus niveles. Este fenómeno ubicó a la escuela como el modelo global por excelencia para la socialización de los sujetos, produciéndose un cambio en sus funciones respecto de sus inicios ya que no sólo buscaba formar individuos en una atmósfera de adiestramiento y disciplinamiento para que ocupasen una posición social preexistente de manera ordenada y pacífica, sino que se entendía que el desempeño escolar podía ser determinante en la posterior ubicación de ese sujeto en el tejido social y laboral. De todas formas, ese rendimiento académico se veía determinado, en gran parte, por las condiciones socio-económicas y culturales donde nacían los sujetos. Además, este sistema educativo supuestamente igualitario presentaba condiciones disímiles de acuerdo al territorio y las jerarquías sociales, ya que “para cada clase social se asignaba un tipo de escuela y una educación determinada” (Dubet, 2005:21).

Sin dudas la igualdad de oportunidades en torno al acceso de los estudiantes a los niveles de formación tuvo gran eco en la nación argentina, sobre todo, en la época del gobierno peronista. En ese marco, se pensaba la escuela como el espacio predilecto para la integración social a partir de la inclusión de la población con menos recursos, dándoles la posibilidad de asistir a la escuela y a la universidad de forma gratuita para promover la movilidad social ascendente. Acompañando esta expansión del sistema educativo, se produjo una sistematización y centralización de políticas públicas vinculadas a las actividades recreativas y al deporte, entendiéndolo como medio de control de las masas, para garantizar su productividad en el sistema económico y abortar su potencial revolucionario (Rein, 1998).

El peronismo enfatizó el valor moral, higiénico y estético del deporte, aunque particularmente, resaltó su aspecto social en base a valores vinculados a la identidad nacional que representaba. En este marco de creciente ocupación estatal por el fenómeno deportivo, se impuso la Educación Física (en el año 1953) como asignatura obligatoria del nivel primario y secundario: los deportes y las actividades recreativas no solo podían funcionar como instrumentos pedagógicos para la enseñanza de modos de hacer, sino principalmente de modos de ser. En la década de 1940 comenzó a plantearse la incorporación de los deportes en el ámbito escolar, pero “con el primer peronismo se desarrolla la definitiva legitimación curricular a partir de una pedagogización de los deportes” (Galak y Serra, 2019:60).

Además, en un contexto político marcado por la Guerra Fría, la creciente profesionalización y difusión global de las competiciones deportivas marcaron un clima de época y el caso argentino no estuvo exento ya que, en ese momento, el deporte competitivo era objeto de importantes inversiones económicas y de un esfuerzo propagandístico por parte del gobierno nacional. Los triunfos internacionales de deportistas argentinos se asumían como logros patrióticos y, de esa manera, se producían héroes nacionales que expresaban los ideales que reinaban en Argentina: movilidad social, igualdad de oportunidades e integración social (Archetti, 2005). Esta narrativa encuentra una síntesis perfecta en la figura del piloto Juan Manuel Fangio: un hijo de inmigrantes nacido en la pampa profunda del interior de Buenos Aires, que no tenía raíces aristocráticas y que habría conseguido acceder a la práctica deportiva gracias a los logros sociales del peronismo en términos de la mejora de condiciones de vida de los sectores populares y de la mayor disposición de tiempo libre que poseían para realizar actividades deportivas (Rein, 1998).

Este imaginario simbólico se vio cimentado por acciones concretas que daban cuenta del protagonismo que el peronismo otorgaba a la infancia y a la juventud a nivel político. Se lanzaron campeonatos deportivos infantiles y juveniles que buscaban atraer a niños/as y jóvenes que asistían a las escuelas públicas sin posibilidad de jugar y competir fuera del marco educativo. Esta idea del "deporte para todos" funcionaba, al igual que el deporte competitivo, como medio para promover la unidad y uniformidad nacional. Esta difusión pareja del deporte en todos sus niveles (popular, educativo y competitivo) respondió a una característica ideológica que la era justicialista buscó imprimirle a su política estatal en ese campo.

El Hogar Escuela General Juan Perón: contexto institucional y político

En el campo social en general, y en el campo educativo en particular, las décadas de 1940 y 1950 estuvieron marcadas por una fuerte transformación que implicó el acceso de los sectores populares a derechos históricamente negados. Este período osciló entre conquistas sociales promulgadas por el gobierno peronista y el entorpecimiento impuesto por parte de la oligarquía nacional consolidada desde la formación del Estado argentino. Como afirma Puiggrós:

Desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. Imperceptibles mecanismos de discriminación iban separando socialmente a los desertores de los concurrentes, a los "buenos alumnos" de los inadaptados, a los bien educados de los mal educados. La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación de los sectores populares. Pero por otro, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentaciones y requerimientos (Puiggrós, 2003:137).

Las ideas pedagógicas del Primer Plan Quinquenal¹⁰ reflejaban una tendencia del nacionalismo popular y consideraba problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. La acción cultural sería transmitida por la enseñanza y por la tradición. Las escuelas y todas las instituciones educativas ocuparían un rol principal en la promoción de estas ideas (Puiggrós, 2003), que se instrumentalizan a través de una trama compleja entre acciones escolarizadas y no escolarizadas. Estas últimas, como los campeonatos deportivos infantiles y juveniles, las colonias de verano, el accionar barrial de las unidades básicas y la

¹⁰ El Primer Plan Quinquenal fue una planificación estatal durante el primer gobierno de Perón que abordaba temas de Economía, Defensa Nacional y Gobierno del Estado. En este último, su desarrollo estaba ligado a cuestiones de Política, Educación, Salud, Justicia y Cultura.

creación de hogares escuela, entre otras, fueron de un amplio desarrollo a lo largo del territorio nacional. Orquestadas, principalmente por la FEP, serían cruciales para la gestación de un proyecto que buscaba construir su hegemonía.

En ese marco, la creación de hogares escuelas fue una parte sustancial de esta amplia acción del gobierno peronista en torno a la cuestión educativa y de vital importancia para llevar adelante su política de formación y asistencia. Así:

el peronismo partió del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para constituir un nuevo sujeto político cuya identidad, en este caso generacional, se definía no por sus derechos propios, sino por su pertenencia a la nación. La niñez fue objeto de una interpelación política que formará parte del dispositivo discursivo del peronismo (Carli, 2002:215).

Los hogares escuelas fueron grandes construcciones que constaban de edificios de dos cuerpos para albergar a niños y niñas. En total, fueron veinte los hogares escuelas construidos por la FEP durante sus siete años de vida, con una capacidad total que se aproximaba a los dieciséis mil internos (Ferioli, 1990). La mayoría de estas instituciones poseían una pileta de natación, juegos al aire libre y “contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país, se daba prioridad a la enseñanza de manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra” (Carli, 2002:249). De acuerdo a lo que plantea Carli, los hogares escuelas tenían una estructura común que puede variar en cuestiones singulares en cada provincia. En el caso particular del Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba contó con 500 internos durante sus primeros años de funcionamiento. Este dato cuantitativo remite a una gran institución que busca alejarse del modelo de asilos temporales en un sistema de circulación de niños¹¹ dominante durante la primera mitad del siglo XX.

Consideramos oportuno compartir en este trabajo algunas imágenes tomadas en el año 1951 que, como anunciamos con anterioridad, forman parte de una colección más amplia de fotografías tomadas al Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba.

¹¹ Siguiendo el modelo de beneficencia, la vida cotidiana de los asilos y refugios de niños/as desprotegidos/as estuvo marcada por la cuestión del orden y el aislamiento con el mundo externo, siendo los principales mecanismos de subjetivación de los menores que allí vivían. Las experiencias de los niños en estas instituciones “se construyeron sobre un trasfondo común de necesidades básicas insatisfechas y escasos recursos, no solo económicos sino cognitivos y culturales y la falta de reconocimiento social que se verbalizaba con el lenguaje que los identificaba y nombraba: ‘los abandonados de la vida’, ‘los malos pobres’, ‘huerfanitos’, ‘desheredados’” (Moreyra y Moretti, 2019:27).

Figura 2: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243149

Figura 3: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243146

Figura 4: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243155

Figura 5: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243151

Aquí nos interesa remarcar el modo en que los espacios para las actividades recreativas y el deporte están integrados a la construcción desde su origen y ocupan un lugar de gran relevancia para el uso que le van a dar los niños que allí residen. En ese sentido, podemos comprender estas acciones no escolarizadas como parte de una política orientada a brindarle a niños y niñas el derecho a jugar, el derecho al ocio, el derecho a realizar actividades

recreativas en su tiempo libre y, también, buscando producir, mediante el juego, un futuro sujeto político. El avance en términos de derechos de los sectores populares y trabajadores durante la primera mitad del siglo XX puede analizarse a partir del tipo de usos del tiempo libre que realizaban estos grupos ya que, como fue expresado en el apartado anterior, las actividades recreativas desarrolladas tanto en espacios institucionales como urbanos se presentaban como privilegios de ciertas élites.

El gobierno peronista buscó construir una determinada forma de infancia, ya que “la niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política” (Carli, 2002:215). En el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba las y los infantes eran agrupados en dormitorios con capacidad para 30 niños o niñas, siguiendo el orden etario (desde los 6 hasta los 12 años), cubriendo las edades que abarcaba el ciclo primario. Los niños asistían a la Escuela Nacional Emilio Olmos, mientras que las niñas eran educadas en la Escuela Alberdi. Ambas instituciones, para esos años, eran consideradas dos de las escuelas con mejor educación y prestigio en la ciudad.

En una de las entrevistas, Juan nos comenta la rutina que llevaban los niños de lunes a viernes desde que se levantaban hasta que volvían de la escuela:

Mirá, funcionaban así: te levantabas a las siete de la mañana para higienizarte, lavarte los dientes, desayunar y salías a las ocho menos cuarto en ómnibus hasta el Colegio Olmos. Entrábamos a las ocho y a las doce de la mañana nos retiraban. A las doce y media estábamos acá, y a la una almorzábamos. Después del almuerzo teníamos un descanso y luego nos llevaban a un comedor a hacer la tarea que teníamos que cumplir para el día siguiente de las clases. Terminabas la tarea y a jugar (Juan, 2018).

La dinámica cotidiana que los relatos construyen del Hogar Escuela tiene un fuerte anclaje en la contención de los niños y las niñas. Esta contención posee rasgos disciplinantes como el orden en la rutina, obligaciones escolares que cumplir, el cuidado personal y aseo corporal y tiempos específicos para cada una de las actividades a desarrollar. En ese sentido, “el orden”, como factor estructurante de la vida de niños y niñas institucionalizados continúa siendo, en este período, una cuestión de mucha importancia para el Hogar Escuela. Más allá de este ordenamiento diario, entendemos que lo cotidiano no es mera rutina ni algo que sucede todos los días, sino aquello “que puede suceder cualquier día dentro del horizonte de una vida” (Rockwell, 2018:28). En ese sentido, y siguiendo a De Certeau (1996), podemos decir que lo cotidiano no es una rutina inmutable, sino que por el contrario se presenta como dinámico, conflictivo y multiforme.

El modelo de un Estado intervencionista promulgado por Perón debía asistir al niño desde la crianza hasta su juventud, construyendo una relación sin mediaciones entre líderes políticos, niños y jóvenes (Carli, 2005). En ese sentido, la vida cotidiana entrelaza las prácticas y experiencias concretas de los infantes con aquella política pública que intenta fijar dicha cotidianeidad. De acuerdo a Carli:

Esta tarea de pedagogización política de niños y jóvenes debía hacer uso del sentimiento y la emoción como recursos didácticos. El niño debía comenzar a sentir, debía cargarse de misticismo, debía incorporar la doctrina efectivamente no sólo para heredar, sino para poder desempeñarse luego como un reproductor ideológico. Con ese supuesto se interpelaba la creación, en el ámbito escolar, de un verdadero *habitus* político en los niños que disolviera las herencias familiares antiperonistas, lo que requería una alta carga afectiva (Carli, 2002:257).

Si bien el planteo de la autora nos permite comprender aquella construcción “desde arriba” que buscaba instalar el peronismo y su objetivo de crear un *habitus* político en los niños y niñas, aquí también comprendemos que, en las interacciones cotidianas entre preceptoras, maestras e infantes, se conforman subjetividades que no se corresponden necesariamente al imaginario político partidario. De modo tal que:

Lo cotidiano en las escuelas abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. También aporta una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar (Rockwell, 2018:28).

Precisamente, desde esa manera de pensar la vida cotidiana es que las experiencias educativas de niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela nos muestran sus diversos matices al momento de analizar tanto la política pública desarrollada por el peronismo, la acción concreta de la FEP, las formas en que las y los adultos a cargo en el Hogar Escuela interpretan y llevan adelante aquellas prescripciones y, principalmente, la manera en que las y los niños se apropian, resisten o subvierten aquello que se les ofrece.

“Terminabas la tarea y salías a jugar”. Actividades recreativas y experiencias educativas

La articulación entre lo cotidiano y las actividades recreativas nos otorga algunos indicios para pensar en las experiencias educativas de los niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela durante el gobierno peronista. Los relatos de Carlos y Juan dan cuenta de la conformación de una singular experiencia producida entre las actividades prescritas por la institución y las formas de vivenciarlas por los propios sujetos. Experiencias en las que afloran tensiones entre la intención de construir un futuro sujeto político y las formas de apropiación en donde los niños toman, para sí, aquello que interesa o conviene y lo hacen suyo no como propiedad material, sino como acto transformador de la propia experiencia (Rockwell, 2011).

Carlos: Era impresionante, impresionante la atención que teníamos los internos. En cuanto a comida, en cuanto a vestimenta, en cuanto a salud, en cuanto a diversión, en cuanto a la parte de iglesia, tenía cine, tenías teatro, tenías... ahí adentro era... ¿viste el Vaticano que es un mundo aparte? Ahí adentro era el vaticano, no por..., entendés. Tenías todo, hospital. [...] y la parte de los momentos de recreación que teníamos, por ahí había como una fiesta. Quizás sería a lo mejor un 9 de julio, no me acuerdo, pero hacíamos juegos, ellos hacían juegos con nosotros. Y los juegos que hacían eran..., sacaban no sé de dónde que tenían guardados, sulkiciclos. Te estoy hablando del año 52 más o menos. Sulkiciclos eran esos caballitos con riendas que acá yo los vi cuando tenía no sé cuántos años, una persona no los podía comprar. Los autitos de carrera a pedales... o sea: ponían cinco sulkiciclos, cinco chicos adentro y a correr carreritas. Con los autitos lo mismo, carreras de embolsados, mil formas de recrearse. Pileta de natación, cancha de fútbol con tribuna (Carlos, 2020).

Las palabras de Carlos nos permitieron pensar acerca de la manera en que los niños vivencian aquello que se les brinda, naturalizando las actividades recreativas como parte integrante de lo cotidiano dentro de la institución. Como plantea Elías, “Los seres humanos pueden llegar a modelos de ordenación institucional u organizativa que, si funcionan bien, en seguida se

vuelven tan obvios para los participantes que éstos los consideran naturales, normales o, simplemente racionales” (Elías, 1992:46).

La relación entre actividades recreativas, deporte y educación es constitutiva de aquellas infancias en los primeros años del Hogar Escuela. Como nos narran los entrevistados, en esta institución, los niños y niñas tenían la posibilidad de emprender una variedad de actividades a partir de la amplia oferta de juegos y recursos que se les otorgaba.

Juan: Después había entretenimientos y juegos que eran juegos de mucho valor cultural, ¿por qué? porque había, por ejemplo, salas de juegos para los chicos con juegos para hacer compartidos, salas de lectura, maestras que leían literatura infantil, en los días de lluvia íbamos a un hall y ahí las maestras leían y los chicos jugaban. En la semana, terminabas la tarea y salías a jugar. Jugabas a los que quisieras. A las bolitas, a la pelota, al fútbol, lo que quisieras. Después venía la merienda: Café con leche, con pan, manteca, dulce, todo ese tipo de cosas. Después de eso, otra vez a jugar, después venía el horario de bañarse y después la cena (Juan, 2018).

En el día a día se sucedían diversas actividades que iban desde el juego como mero ocio hasta aquellas que, de alguna manera, inculcaban en los niños el aprendizaje de algún oficio. Los oficios son configurantes de esas infancias que tienen su reflejo en los trabajadores, los sujetos con los que el peronismo se identificó y sentó su base social y política. En este oscilar entre el juego ocioso y el juego como oficio, los siguientes fragmentos de entrevista nos ayudan a pensar este cruce.

Entrevistador: ¿Y deporte hacían, o alguna otra actividad?

Juan: Deportes y huerta eran dos veces por semana. Por ejemplo, la mayoría eran dos veces por semana a la tarde, en determinadas horas y los sábados a la mañana. Veníamos y hacíamos huertas, los que querían, por supuesto que era libre. Es elección ir al taller con los mecánicos, hacer carpintería.

E: ¿Y a vos que te gustaba?

Juan: A mí me gustaba la huerta porque había caballos ¿viste?, siempre donde había caballos estaba yo (se ríe) (Juan, 2018).

Nosotros estábamos en un predio que ocupaba 8 hectáreas, y en esas 8 hectáreas, inclusive, había niños que elegían realizar arte u oficios, es decir, había niños que le gustaba ir a trabajar a la zapatería, otros les gustaba trabajar en la huerta, otros les gustaba trabajar como mecánico, y bueno, se acercaban a ver, porque eran niños, pero iban a ver, y entonces había gente que los elegía y los acompañaba (Juan, 2020).

Así, la relación entre las actividades recreativas y el aprendizaje parece mostrar continuidades, aún con ciertos matices. Continuidades en tanto que comprenden una acción subjetivante en los niños: *jugar a trabajar en la zapatería, a trabajar en la huerta, a trabajar como mecánico*, va gestando una experiencia ligada al mundo del trabajo que, en última instancia, va moldeando y produciendo que “el infante fuera un futuro trabajador obediente” (Carli, 2002:243). Si bien aquí hay una gran diferencia en relación al trabajo que hacían niños y niñas en otras instituciones asilares de beneficencia, un trabajo ligado a su propia manutención, la cuestión del juego también emerge como una nueva configuración para la infancia: el juego como diversión, el jugar por jugar, el juego como derecho, el jugar como futuro trabajador.

Los actos también son recordados por los entrevistados como juego, juego que, al igual que el trabajo en el taller, tienen una doble dimensión.

E: ¿Te acordás los actos?

Juan: En el peronismo los actos eran importantes, sobre todos aquellos actos que constituían la base de la idea que se intentaba transmitir, por ejemplo aquellos que tenían que ver con juegos, deportes, campeonatos Evita, por ejemplo, donde participaban todos los niños, no solamente del internado, sino de diversos colegios que concurrían, era un verdadero espectáculo a favor del sentido de compartir, se practicaban distintos torneos: fútbol, vóley, básquet, natación, carreras en autitos a pedal, triciclos, pedestres, etc.. Todo lo que fuera deporte estaba muy bien organizado. Recuerdo casos, eso en el Hogar Escuela, donde la práctica deportiva tenía una base que conectaba la historia y la antropología, aunque nosotros no supiéramos eso, porque el profesor de Educación Física, armaba el grupo y nos llamaba "los Comechingones" contra "los Calchaquies" por ejemplo, y te ponía la camiseta de River y Boca, pero éramos Comechingones o Calchaquies. Ese tipo de marca o huella en la historia de conocer, aunque sea de nombre, quienes fueron los aborígenes que habitaron Córdoba, eran propios de alguna idea que no caía por azar, era elegida. Los actos públicos, festivos, si se festejaban. Eran las fechas patrias, como 25 de mayo, 9 de julio, 17 de agosto. O el Día de la Lealtad. Además, los ómnibus del Hogar escuela tenían la leyenda de "Perón Cumple". O sea, todas esas cosas funcionaban perfectamente, estaban establecidas.

E: Y, por ejemplo, un 25 de mayo, leyendo veo que había muchos desfiles...

Juan: Los desfiles eran realizados en todas las fechas patrias. En el Hogar Escuela teníamos un circuito que has visto, que es una calle asfaltada donde se hacían los desfiles y los juegos, las dos cosas.

E: ¿Qué tipo de juegos?

Juan: Los juegos, carreras en triciclos, sulkiciclos, monopatinés, todo eso que jugábamos los chicos, en el marco de la fiesta. Después nos servían chocolate, costumbres de la época (Juan, 2020).

*Aquellas performances patrióticas*¹² (Blázquez, 2012) que constituían el discurso nacionalizante en la vida escolar, se entremezclan con lo que podríamos llamar un "discurso peronizante". Estas *performances* producen una narrativa de un determinado sujeto, "un moldeamiento del niño orientado tanto al mejoramiento social como a la construcción de un nuevo sujeto político, moral y nacional" (Carli, 2002:243). Si bien los relatos de los entrevistados muestran aquella intención por la construcción de un ser nacional y un ser peronista, aun así, sus recuerdos tienen un especial anclaje en una infancia gozosa.

Hay grandes variaciones en el modo en que puede expresarse la tensión placentera, la agradable estimulación de las emociones proporcionada por las actividades recreativas, y, mientras no estudiemos con mayor detalle las relaciones entre la estructura de las actividades recreativas y la de la resonancia emocional que éstas encuentran en los actores y espectadores, será prematuro adelantar explicaciones, incluso tentativas, de los distintos tipos de goce que proporcionan (Elías, 1992:109).

De acuerdo al autor y atendiendo a esas emociones que las actividades recreativas proporcionan, la fotografía del salón de actos (figura 6) estimuló un diálogo con los recuerdos

¹² De acuerdo a este autor, las performances patrióticas se entienden como "materializaciones del Estado y la transformación de éste en un fetiche en torno al cual se (re)crean, imaginan y experimentan una comunidad política y los sujetos que la viven" (Blázquez, 2012:19).

de uno de los entrevistados. El salón de actos nuclea varios de los momentos importantes que ellos recuerdan. *Acá hacíamos todas las fiestas criollas, patrias, en este salón*, dice Juan durante el recorrido, mientras que Carlos recuerda el teatro:

El teatro del pueblo le digo yo porque éramos nosotros, no venía nadie a dar teatro, las señoritas nos preparaban a los chicos y hacíamos actos, por ejemplo, el cuento de Caperucita Roja lo hacíamos. Yo me acuerdo que me pusieron de lobo feroz, me dieron un cabezón de lobo y la saqué cagando a la caperucita, y me cagué de un golpe y allá fue a parar la cabeza del lobo feroz. Eso era la recreación aparte del juego afuera. [...] Yo tengo muy lindos recuerdos (Carlos, 2020).

Figura 6: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243161

Para Leonardi, el teatro durante el peronismo funcionó como un modo de interpelar la infancia como cuerpo político en un formato que combina lo pedagógico y lo político. Así, para la autora, el proyecto peronista en relación a la infancia “se inscribió en una concepción del ocio racional, que entendía a la recreación como una forma de disciplinar y civilizar a los sectores populares según los postulados del imaginario peronista” (Leonardi, 2010:15). Si bien el trabajo de la autora es minucioso sobre estas formas de interpelar la infancia, su análisis se centra en las obras teatrales realizadas por adultos para los niños y las niñas. Lo novedoso aquí es el teatro construido por los propios niños, un jugar a hacer teatro, en donde el hacer de las y los infantes produce sus propias narrativas. El ofrecimiento del teatro como un juego capaz de producir acciones desde los propios sujetos, parece ampliar la idea de un espectador pasivo al cual se le brinda una recreación como acto disciplinante y civilizatorio, siendo que “jugar un juego es aceptar un marco cultural específico que reinterpreta el contexto en un

nuevo - y con frecuencia más amplio - sistema de sentido. Los juegos son actividades especializadas compuestas por paquetes simbólicos de juego” (Besnier, Brownell y Carter, 2018:51).

Esta última fotografía presentada, que retrata el salón de actos, nos muestra sobre el escenario a cuatro niños de pie que, como cuenta Carlos, parecieran estar haciendo *el teatro del pueblo*. Un cartel arriba de ellos dice: *1810 – 25 de mayo – 1953*, por lo que es sugerente de que allí se está celebrando la Revolución de Mayo. La atención de los internos se dirige, en su mayoría, al escenario donde los niños actúan. Podemos observar que muchos se encuentran parados, como si nadie quisiera perderse lo que sucede en la escena. Esta *performance patriótica* y los relatos de Carlos y Juan nos permiten divisar una articulación entre las actividades recreativas y las experiencias educativas, entre la intención de construir un futuro sujeto político homogéneo y los intersticios capaces de generar un desequilibrio a la mirada del mero adoctrinamiento para, de esa forma, dar paso a subjetividades heterogéneas.

Consideraciones finales

A lo largo del artículo desarrollamos la manera en que se entrelazaron las actividades recreativas con las experiencias educativas de niños y niñas en el contexto del Hogar Escuela durante el gobierno peronista. Para comprender este proceso social interdependiente, acudimos al análisis interpretativo de discursos de los sujetos que transcurrieron parte de su infancia en esta institución, en articulación con el discurso estatal que existía en aquel momento histórico. En ese sentido, los relatos de los entrevistados dan cuenta de que estas nuevas formas de interpelación política tuvieron especial ahínco, a la hora de pensar en el derecho a jugar, en el marco de una institución que gestó experiencias transformadoras de las emociones y los sentimientos que los sujetos vivenciaron en lo cotidiano. Esta interpelación estatal osciló entre la intencionalidad de construir aquellos futuros sujetos políticos y las diversas maneras de apropiación que tuvieron niñas y niños en relación a las actividades recreativas. Apropiaciones que, en tanto actos transformadores de la propia experiencia, permiten vislumbrar una particular y novedosa relación con el juego y el ocio.

Referencias bibliográficas

- ARCHETTI, Eduardo (2005). “El deporte en Argentina (1914-1983)”, en *Revista Trabajo y Sociedad*, N°7, vol. XI, 1-30, Santiago del Estero.
- BESNIER, Niko; BROWNELL, Susan y CARTER, Thomas F. (2018). *Antropología del deporte*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI
- BLÁZQUEZ, Gustavo (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLI, Sandra (2005). “Los únicos privilegiados son los niños”, en *Revista Todo es Historia*, edición N°457, 58-65, agosto 2005.
- (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- DUBET, François (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- DUNNING, Eric y ELIAS, Norbert (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Ed. CBC-UBA, FLACSO.

FERIOLI, Néstor (1990). *La Fundación Eva Perón /1 y /2*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FRYDENBERG, Julio (1997). "Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol, Buenos Aires 1900-1910.", en *Revista de Historia "Entrepasados"*, año VI, Nº 12, 7-29, Buenos Aires.

GALAK, Eduardo y SERRA, María S. (2019). "Formando una "Escuela de Campeones". Deporte, moralidad, pedagogía y estética Peronista", en *Educar em Revista*, núm. 73, 49-65, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

GINZBURG, Carlo (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica. (Versión Original, 2006)

HALBWACHS, Maurice (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Versión Original, 1950)

KORNBLIT, Ana Lía (2004). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

LEONARDI, Yanina A. (2010). "Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955).", en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata.

MOREYRA, Beatriz y MORETTI, Nicolás (2019). "Asistencialismo y desigualdad social: una relación persistente en la modernidad liberal", en: Paz Trueba (Comp.), *Infancia, pobreza y asistencia. Argentina, primera mitad del siglo XX*. 17-33. Rosario: Ed. Prohistoria.

PUIGGRÓS, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

REIN, Raanan (1998). *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

ROCKWELL, Elsie (2011). "Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?", en Batallán y Neufeld (Comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, 27-51. Buenos Aires: Ed. Biblos.

----- (2018). "Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares", en *Cuadernos de Antropología Social*, Nº47, 21-32.

Entrevistas

JUAN (2018 y 2020). Entrevistado por Mariano Pussetto. "*Lo que fue un paraíso y se tornó un infierno*". Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950.

CARLOS (2020). Entrevistado por Mariano Pussetto. "*Lo que fue un paraíso y se tornó un infierno*". Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950.

Cita sugerida: PUSSETTO, Mariano y BALAGUER, Franco (2021). "*Mil formas de recrearse*". Experiencias de infancia en un Hogar Escuela durante el peronismo: entre las actividades recreativas, las experiencias y el discurso estatal" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 30-47.
<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 30 de abril de 2021

Aceptado: 12 de mayo de 2021

Infancias del Sur Global: notas teóricas para alumbrar prácticas situadas de formación docente

Childhood in the Global South: Theoretical notes informing situated teacher-training practices

Ivana HODARA*

RESUMEN

El presente artículo sistematiza las búsquedas teóricas y las reflexiones en torno a las infancias, desde la formación de docentes y licenciadas en Educación Inicial. El protagonismo infantil como idea y promesa se constituye en un elemento clave a partir del cual se entranan diversas categorías de análisis que buscan una nueva comprensión de los niños como actores que pueden aportar a la transformación de las sociedades. El Sur Global como escenario de múltiples desigualdades que reeditan la colonialidad, las infancias como objeto de estudio de diversas disciplinas o perspectivas teóricas, la referencia a conceptos de políticas sociales y la experiencia de aula desde la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* serán los principales temas a desarrollar. Con respecto al último elemento mencionado, se comenta la utilización del cine como lenguaje artístico que permitió hacer foco en las infancias, apreciar la complejidad de la vida en los Sures del mundo en el momento actual y develar el colonialismo interno en los modos de mirar.

Palabras clave: sur global; infancias; protagonismo infantil; educación inicial; pedagogía.

ABSTRACT

This article systematises the theoretical searches and the reflections around the issue of childhood identities from the perspective of trainee teachers and researchers working in the field of Preschool Education. Children's prominence as an idea and a promise is set into a key element from which various categories of analysis are woven. Thus, we expect to build a new understanding of children as actors who can contribute to the transformation of societies. In this vein, the main topics to be developed are the Global South as a scene of multiple inequalities that reissue coloniality, childhood as an object of study of several disciplines or theoretical perspectives, reference to public policies and the classroom experience in the *Pedagogy, Childhood Identities and Culture* course. In relation to the latter, we discuss the use of films as an artistic language that allowed us to focus on childhood identities, observe the complexity of life in Southern countries at the present time and unveil the internal colonialism that permeates different ways of seeing.

* Esp. en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación. Facultad de Ciencias Humanas-UNSL.
Contacto: ivanaehodara@gmail.com

Key Words: global south; childhood identities; children's prominence; preschool education; pedagogy.

Introducción

Este trabajo surge de la preocupación sostenida desde la formación de profesoras y licenciadas en Educación Inicial. Más concretamente, es desde la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* (de la carrera Licenciatura en Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL) que nos hemos sentido interpeladas a complejizar y actualizar nuestras preguntas: cómo propiciar una comprensión de las infancias que cuestione sentidos comunes y estereotipos subyacentes en prácticas e interacciones diversas, y que ayude a posicionar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos capaces de renovar el mundo. En este sentido, la noción de protagonismo infantil ha ido creciendo en nuestra propuesta, se ha constituido en búsqueda teórica y en horizonte de la formación; a la vez que reclama un conocimiento situado de las infancias en su contexto, en sus relaciones, en sus variadas y concretas condiciones de existencia, en sus heterogéneas trayectorias sociales.

Se hace necesario volver la mirada y el pensamiento sobre las infancias en el contexto actual: ¿qué implica ser niña, niño, niñe o adolescente en el sur global? ¿Cuál es el papel o la posición como personas adultas, a asumir y/o construir en una nueva relación entre generaciones, basada en el reconocimiento de la niñez en tanto sujetos sociales, políticos, con derechos y capaces de ejercer la libertad de participación?

Antes de comenzar, es preciso explicitar que en adelante se nombrará como niñe o niñas a los sujetos -niña/s, niño/s, niñe/s y adolescente/s-, como un modo de abarcar la diversidad de existencias y superar el binarismo de géneros, que invisibiliza una multiplicidad de identidades, y reproduce lo heteronormativo como única posibilidad.

Ser y vivir en el sur: algunos conceptos necesarios

De Sousa Santos explicita esta idea de Sur, que “no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural” (de Sousa Santos, 2020: 43). Al hablar de Sur global nos referimos a las poblaciones, grupos y sociedades que -independientemente de su localización geográfica- han sufrido las injusticias sistemáticas causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado originados en el Norte imperial. Podría decirse que hay “sures” en todo el mundo.

Según Quijano (1992) “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta” (Quijano, 1992:11). El autor describe dos fases en la construcción de este proceso: por un lado, la concentración de los recursos materiales, controlada por las clases dominantes para su propio beneficio -una concentración cada vez más violenta y a mayor escala- y, por otro lado, el colonialismo: “una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (Quijano, 1992:11). Aunque en sus aspectos formales, dicha dominación pareciera haber sido superada tras la declaración de la independencia de los distintos países que fueron colonias, en realidad se ha transformado en imperialismo, en su rostro actual de neoliberalismo global: los grupos dominantes de los diversos países asociados en una articulación de poder que ya no es impuesta desde el exterior.

Tal estructura colonial se encargó de producir diversas discriminaciones sociales que se asumieron como categorías “científicas”, como originadas en la naturaleza, ocultando así su

vinculación con el poder: esto lleva a que se considere “natural”, por ejemplo, que la mayoría de los explotados sean de razas, etnias o naciones de poblaciones colonizadas. La cultura occidental opera a partir de una colonización del imaginario de los dominados; es decir, desde su interioridad. Lo hace mediante la represión cultural de los modos de conocer, de significar y de expresarse propias de los dominados; y a través de la imposición de patrones (creencias, imágenes) propios de los dominantes. La cultura europea se instala como modelo cultural universal, a la que se aspira como medio de acceder al poder: la seducción que ejerce, se acompaña por la cooptación de voluntades y la enseñanza; se convierte en un medio de control social y cultural. Quijano (1992) plantea la colonialidad como el modo en que la dominación ocurre en el mundo actual.

El pensamiento occidental -colonial- se caracteriza por la simetría dicotómica, que oculta siempre una jerarquía: en los pares hombre/mujer, norte/sur, cultura/naturaleza, blanco/negro -y aquí podemos agregar adulto/niño- se ocultan diferencias y jerarquías, tras una apariencia de complementariedad simétrica. Como consecuencia de esta racionalidad, la realidad queda reducida a lo que existe y que se corresponde con la aplicación de las categorías binarias. Frente a esto, de Sousa Santos dirá que “mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente” (de Sousa Santos, 2006: 23). Alrededor de esta idea formula su Sociología de las Ausencias, que echa luz a todo aquello que es construido como ausente y que serían modos de vida tachados como alternativas no creíbles, descartables, invisibles a la realidad hegemónica del mundo.

La modernidad occidental, incapaz de leer y apreciar la diversidad, ha creado monoculturas -entendidas como contracción del presente, que desperdicia la riqueza de experiencias que tienen lugar en la realidad-: una de ellas se asienta en “la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes” (de Sousa Santos, 2006: 24); en este caso se es inferior por naturaleza, y esto justifica la dominación o superioridad de un término del par sobre el otro (así, el blanco es superior al negro, el hombre es superior a la mujer, y esto es probado mediante argumentos científicos que refuerzan los intereses dominantes). La jerarquía queda establecida como consecuencia de la inferioridad; la diferencia se lee como desigualdad, no como singularidad. Aquí el modo de producir ausencia es inferiorizar y así descalificar toda alternativa procedente de los grupos subalternos en la lógica hegemónica.

La propuesta del autor será “hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles”; para lo cual es necesario “sustituir las monoculturas por las ecologías” (de Sousa Santos, 2006: 26). En el caso que nos ocupa, es la ecología del reconocimiento: desechar las jerarquías y reconocer lo diferente, lo que es distinto y considerar su presencia y validez singular. Este pensamiento nos permite conectar con las infancias que son, que existen y se desarrollan en el Sur Global, reconocerlas en sus modos de presentarse y en sus divergencias con respecto a los discursos construidos según el modelo de vida occidental, alrededor de una infancia abstracta y unívoca.

En esta línea de pensamiento, Morales y Magistris (2019) amplían argumentos que entran el adultocentrismo, el patriarcado y la infancia hegemónica como conceptos que nutren un imaginario social reproductor de relaciones asimétricas, de dominación o negación de la subjetividad niña. Desde el adultocentrismo, que implica una relación de dominio entre clases de edad, se originan estereotipos de cómo se debe ser según la edad de las personas; y esto se justifica mediante discursos científicos que describen “objetivamente” el estado de inmadurez propio de la infancia, con niñas que aún no alcanzan pleno ejercicio de la razón, y en las antípodas personas adultas con responsabilidad, capacidad de trabajo, racionalidad y demás atributos útiles a la sociedad.

La globalización de sociedades capitalistas y patriarcales, que privilegian la posición adulta, trae consigo la difusión de la idea eurocéntrica de niñez, a la que llamamos infancia hegemónica. Peligrosamente se extiende esta forma “normal” de ser niña, que trasciende a realidades muy dispares, provocando la anulación y patologización de todas las formas otras

de ser niños. La vida cotidiana y preocupaciones de los niños que viven en los barrios populares, por ejemplo, no encajan en el molde de infancia hegemónica; y, sin embargo, esa idea de niñez se asume acríticamente como horizonte en los mismos entornos de pobreza, por parte de la misma comunidad.

Consideraciones de las infancias

Se comparte aquí un recorrido por diferentes categorías conceptuales, que entran discursos y prácticas en torno a las infancias.

Iniciamos con el pensamiento de Bustelo¹, presente en la bibliografía de la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas*, que nos proveyó de una red de conceptos que nos permitieron problematizar con nuestras estudiantes el lugar dado a los niños en la cultura y la comunidad, visualizar los intereses que el sistema social y político imprime en la infancia; y desde la perspectiva crítica y latinoamericana asumida por el autor, entenderla como categoría emancipatoria: niños capaces de renovar el mundo común.

Bustelo (2007) toma de Agamben una distinción de dos términos que los griegos utilizaban para designar la vida: “zoé”, como vida biológica (nuda vida) y “bios” en tanto vida relacional, lo que nos hace humanos, que implica el lenguaje, la política y la ciudadanía. Estos conceptos se articulan con la perspectiva desarrollada por Foucault acerca de la biopolítica, término que designa al complejo entramado de relaciones del poder con el cuerpo viviente y la formación de la subjetividad. Bustelo (2007), ocupado en la problemática de la infancia, aplica el esquema teórico derivado y devela tres dispositivos que dan cuenta del funcionamiento del biopoder en relación al desarrollo de la vida desde el momento mismo del nacimiento.

El primer mecanismo por el que actúa la biopolítica es el *niño sacer* (sería el “niño sacrificable” en referencia a los índices de mortalidad infantil ocasionada por diversos factores, niños destinados a morir sin que sus muertes importen o sean imputadas o asignadas a alguien) es el poder directo sobre la vida como negación de la vida, el biopoder decidiendo si vives o mueres.

Luego, frente a la vida sobreviviente, la biopolítica instaura una mirada que naturaliza y encubre una relación social de dominación sobre la infancia y sus pobreza: niños pobres que quedan en los márgenes de los sistemas de salud y educación, que tienen derechos proclamados a los que no acceden. En este estadio nos encontramos frente a niños que solo llegan a cubrir las condiciones materiales mínimas de la existencia, su vida como zoé, vivir como respirar.

Por último, llegamos al plano del bios; aquí la biopolítica termina regulando todos los aspectos de la vida sobreviviente, generando una visión hegemónica de la infancia, difundida por formas de comunicación que inculcan una normatividad (cómo deben ser los niños) a la que se atribuye un carácter objetivo (una concepción ahistórica y acrítica de la realidad, a la que sólo hay que someterse). De este modo se internalizan conductas, hábitos, prácticas, ideas que responden a los objetivos del biopoder, que en última instancia remiten al control ejercido desde el interior de la propia subjetividad.

Otro aspecto que encontramos en la obra de Bustelo (2007) se relaciona con los enfoques hegemónicos respecto de la consideración de la infancia en la perspectiva de la relación social: la compasión y la inversión; cada uno de estos enfoques (no excluyentes sino complementarios) implican un particular modo de significar la vida de los niños y su presencia en el entramado de expectativas y de realidad social. La compasión moviliza sentimientos fundamentalmente en torno a la infancia pobre, “seres indefensos e inocentes” alrededor de

¹ Licenciado en Ciencia Política. Se destacó por su trabajo en la defensa de los derechos del niño: se desempeñó en las Naciones Unidas, la CEPAL y UNICEF. También formó parte de la discusión de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en Ginebra y tuvo una activa participación en la Cumbre Mundial por la Infancia. Fue diputado por la provincia de San Juan. Murió en 2014.

los cuales se promueve la ayuda social meritoria, con el soporte mediático necesario para publicitar las “buenas acciones” de los que ayudan (empresas, donantes voluntarios). No se pone en cuestión las causas de la pobreza, la redistribución de la riqueza: niño pobre como individuo canaliza la solidaridad del poderoso, cuya generosidad es aceptada de modo pasivo dada la necesidad que se atraviesa; las relaciones de dominación quedan por completo disimuladas, se adormece toda conducta que intente hacer efectivos los derechos de la infancia. La compasión genera “dependencia y cautividad de los niños en una relación de padrinazgo” (Bustelo, 2007:41), o “promueve una ciudadanía tutelada” (Bustelo, 2007:42) cuando el benefactor es el sector público; las prácticas compasivas ocultan su objetivo recaudatorio, tras una fachada de desinterés y responsabilidad social. La compasión termina cuando el niño, ya en conflicto con la ley, es considerado una amenaza, y entonces percibido como ser autónomo y responsable de su delito por el cual tiene el “derecho a ser penalizado” (Bustelo, 2007:44). En relación con estas infancias, el Estado Social muta a Estado de Seguridad.

La perspectiva de la inversión en “capital humano” sostiene la conveniencia de educar a los niños en pos del crecimiento económico de la sociedad, y de su seguridad: “la supuesta inversión educativa significaría, en realidad, el pago por la seguridad de no ser agredidos por los niños y adolescentes en un futuro próximo” (Bustelo, 2007:47).

Frente a las concepciones que el poder establece y refuerza desde la biopolítica y sus formas de control, es preciso generar resistencias y anteponer la novedad que los niños portan, hacer lugar a un paradigma otro: el protagonismo infantil, que ubica a los niños en un papel central a partir de la fuerza, capacidad y potencia social que poseen.

Aquí sumamos la perspectiva de la sociología de la infancia, que aporta la consideración de los niños como agentes sociales, productores de culturas y de la infancia como categoría en la estructura social. Desde tal óptica, Qvortrup (2010) plantea una diferencia entre dos enfoques sobre la infancia:

- una perspectiva psicológica que considera la niñez como un periodo, una fase de la vida de las personas, que tiene un comienzo (al nacer) y finaliza al alcanzar la edad adulta. Este modelo es anticipador, mira hacia el adulto, y está orientado hacia el individuo.
- la perspectiva sociológica toma a la niñez como un elemento estructural permanente. Es aquí y ahora: se analiza cómo está la niñez en este momento y luego se observan diferencias y similitudes históricas y culturales. Este modelo se orienta a la estructura social.

Frente a estos enfoques, el autor advierte que es habitual que se aborde a la infancia desde un punto de vista emocional más que estructural o económico. Dadas las características de individualismo, en una economía neoliberal, que favorece el mérito y los logros individuales, no es sorprendente que esto ocurra. Sin embargo, plantear un análisis estructural nos permitirá captar las restricciones y las oportunidades que existen para los niños en cualquier sociedad.

La propuesta de pensar en términos estructurales nos lleva a cambiar el foco: correrse de la idea de infancia como desarrollo personal del niño (duración de la infancia individual de una persona), hacia el desarrollo de la niñez. Cuando enfocamos el desarrollo del niño, observamos disposiciones psicológicas y su regularidad, que orientarán el desarrollo de una persona adulta mediante una buena crianza (resultado). En cambio, si atendemos al desarrollo de la niñez, observamos diversos parámetros sociales (situación económica, política, social, cultural, tecnológica) para establecer cuál es el mundo óptimo para los niños de esta comunidad: al identificar cambios y continuidades históricas, se puede mejorar la niñez en su forma estructural. Dicha noción nos permite caracterizar a la infancia según

diversos parámetros que la afectan y le dan identidad en un momento dado: en tanto categoría estructural la infancia presenta cambio y continuidad. La investigación realizada desde el enfoque estructural buscará captar el universo infantil; conocer su posición en el orden social, en relación a las distintas categorías generacionales y su disponibilidad de acceso a medios, recursos y poder en un momento definido.

Por su parte, Piotti (2019) ofrece una caracterización de tres paradigmas referidos a la infancia, que marcan una periodización y cambios en relación a los modos de considerar la infancia en nuestras sociedades:

a) La doctrina del Control Social de la infancia-adolescencia y el “menor” en Situación Irregular: se establecen dos categorías de sujetos, por un lado, los niños de cuya protección se ocupan la familia y la escuela; y, por otro lado, los “menores” cuya situación de vulnerabilidad los conduce a ser socializados en instituciones especiales. Aislamiento en el seno familiar/escolar y asilamiento (institucionalización) son los modos de control para ellos por parte del Estado. En Argentina, la ley de Patronato de Menores (o Ley Agote) tuvo vigencia desde 1919 a 2005; la figura del patronato connota sumisión, los derechos de los sujetos de infancia no son reconocidos o quedan restringidos por la arbitrariedad adulta, son los mayores quienes saben qué les conviene y necesitan los niños. La idea de protección habilita al Estado a tutelar, corregir, o reprimir a quienes se encuentren en situación de peligro moral o material -coincidentemente provenientes de hogares pobres-; tal es la “situación irregular”.

b) Protección Integral del Niño, o Protección de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes: surge en 1989, con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño² (será referida en adelante con la sigla CDN); en Argentina se la incorpora en 1994 con la firma de Tratados Internacionales, pero no es hasta 2005 cuando se sanciona la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N°26061). Los rasgos más salientes del paradigma son que se considera niño a todo ser humano menor de 18 años; se instituye su igualdad social: todos los niños del mundo son sujetos de derechos y, en consecuencia, no sólo deben ser protegidos en sus necesidades básicas, sino reconocidos en su derecho a la opinión y asociación para participar en la sociedad. El principio que articula todo el paradigma es el “interés superior del niño”³, el cual debe organizar toda legislación, política de Estado y acción sobre la infancia. Los problemas sociales de los niños no se resuelven por vía judicial, sino a través de políticas sociales en las que diversos actores -entre ellos el Estado, pero también los movimientos sociales, expertos, comunidad, familia- se ocupan de vehicular los derechos y atender las necesidades de los grupos según sus situaciones. Esta doctrina significa un avance, pero sigue conservando un sesgo paternalista, ya que su elaboración no tuvo participación del grupo de referencia (niños) y se enuncia un derecho a opinar que no es acompañado con lineamientos prácticos.

Continuando el análisis desde la significación que introdujo la CDN, se sostiene que la misma constituye una apertura y un avance en el reconocimiento de los niños como sujetos con derechos, en posición de ciudadanía. Sin embargo, es llamativa la figura adulta y occidental que se trasluce al recorrer los distintos artículos de la normativa con alcance internacional. Morales y Magistris (2019) develan lo que subyace en el modo de concebir la niñez asumido por la CDN:

- Se caracteriza a los niños como inocentes, frágiles, que deben jugar e ir a la escuela y no trabajar ni padecer preocupaciones. Niños cuidados en su mundo infantil preservado. Esta idea propia del modelo hegemónico de infancia prevalece sobre los apuntes de participación de los niños.

² En su redacción la CDN asume el uso del género masculino como universal no marcado.

³ Se respeta la expresión utilizada en la CDN, el género masculino planteado como universal: interés superior del niño.

- La fragilidad de la infancia la ubica en el mundo privado; se posterga su presencia en la esfera pública y política. La protección conduce a la exclusión de los niños: se les niega así su capacidad de incidir en la sociedad.
- La participación como tal no es reconocida como atributo de los niños, sino a través de manifestaciones “menores” como el derecho a expresarse y opinar.
- La idea del “interés superior del niño” como estructurante de la CDN vuelve a instalar la voz adultocéntrica que define desde un lugar jerárquico lo que los niños necesitan.

c) Promoción y Rol social de la infancia, o Paradigma del Protagonismo Infantil Organizado: surge principalmente en América Latina en las décadas de 1980 y 1990. Este paradigma pretende el reconocimiento de los derechos de ciudadanía social y política para los niños, a partir de considerar “el trabajo en la infancia pobre, la capacidad ignorada de la niñez y juventud y la necesidad de reconocer y fomentar su protagonismo para transformar el mundo en que viven” (Piotti; 2019:36). El Protagonismo Infantil Organizado plantea una instancia colectiva, una articulación de asociaciones infantiles y de coordinación con otras organizaciones populares; es una nueva cultura que cuestiona las asimetrías y las relaciones de poder; exige el reconocimiento del trabajo infantil y la creación de condiciones para proteger a los niños como trabajadores; se opone a todo paternalismo adulto. Al respecto, se trata de una valoración crítica del trabajo en la niñez, que no implica “mandar a trabajar a los niños”, sino de reconocerlos como trabajadores cuando la realidad los impulsa al trabajo debido a las necesidades que viven. Dicha valoración pone en relieve las características diferenciales del trabajo cuando este es realizado por niños, quienes amalgaman juego, diversión y educación al trabajar. Este paradigma ofrece instrumentos para reconocer una realidad que desde los modelos de interpretación occidental/colonial no se alcanzaba a percibir: no se trata de pretender que los niños no trabajen o de abolir el trabajo infantil (tendencia muy marcada por organismos internacionales ocupados de la protección de la infancia, de sesgo conservador), sino de cuestionar las condiciones en que realizan su trabajo, cuando este resulta nocivo, alienante o prevalece la explotación por parte de adultos cercanos.

Liebel⁴ (2007), ofrece algunas referencias acerca de los inicios del concepto “protagonismo infantil”. Hacia finales de los años 70, comienzan a ser visibles en el campo social de América Latina otras formas de niñez, con niños marginados o explotados, que sobreviven solos, en las calles, trabajando para ayudar a sus familias. Estos sujetos económicos, capaces y resistentes no eran percibidos más que como una disfuncionalidad del sistema que se podría corregir con caridad o protección. Comienza a operar un cambio de concepción y se va delineando la idea de protagonismo infantil: se acentúan las capacidades y exigencias de los niños y de su papel independiente que puede influir en la sociedad.

Según Liebel (2007) se distinguen dos formas de protagonismo infantil. La forma espontánea de protagonismo se da cotidianamente, de manera individual o colectiva, principalmente entre niños que viven en la calle, que buscan su supervivencia, se rebelan contra los maltratos que los afectan y exigen respeto. La forma organizada de protagonismo se da a partir de la relación solidaria que establecen con otros o entre sí para hacer valer sus intereses y derechos. Al respecto, al analizar los movimientos de niños trabajadores constata que ser niño y participar no es una contradicción: en sus organizaciones crean un mundo propio en el que despliegan sus preferencias, sus modos de vida y de actuación, sus comunicaciones, sus potencialidades para participar y realizar actividades sociales importantes, con las que influyen en sus entornos, sin dejar de ser niños.

⁴ Doctor en sociología, nacido en Alemania, trabajó como educador social en relación con infancias y juventudes perjudicadas de diferentes partes del mundo. Colabora con los movimientos de niños/as y adolescentes trabajadores en América Latina y África.

Para completar el recorrido, Morales y Magistris (2019) ofrecen algunas claves para encaminarnos hacia un paradigma otro, que denominan co-protagonismo de la niñez.

- Afirmar la ciudadanía de los niños: ya reconocidos en sus derechos, que sus subjetividades puedan incidir en la dinámica social desde los modos propios de la niñez.
- Refundar las relaciones sociales intergeneracionales, sin que haya anulación o supremacía de alguno de los términos, es decir, que su participación infantil se dé en condiciones de horizontalidad con los adultos.
- Respetar la diferencia que caracteriza a los niños y que puedan tener lugar las diversas subjetividades en el espacio social, en lo político y cultural.
- Trabajar a favor del co-protagonismo, en sentido de una interdependencia que nos hace libres y autónomos. Para ello, será necesario que los adultos estén dispuestos a ceder espacios de poder y compartir un proyecto social común en la diversidad. Se trata de promover el diálogo y acuerdo intergeneracional, desde el protagonismo integral de ambos grupos, sin imposiciones.
- Entender a los niños como agentes políticos implica valorar sus prácticas cotidianas como actos políticos; esto requiere pluralizar el espacio público y romper sus lógicas convencionales diseñadas desde el adultocentrismo. En este sentido revisar si los mecanismos de participación infantil que se propician no son reproductores de la infancia hegemónica; y generar desde el acompañamiento adulto en sentido crítico espacios intermedios que ayuden a pasar del ámbito privado a la acción política pública.
- Repensar la niñez desde cosmovisiones no occidentales nos permite incorporar el aspecto relacional como fundante de la existencia humana (y no ya la primacía de la razón individual); una relacionalidad no sólo entre seres humanos sino con la naturaleza y el cosmos, en armonía.

Recapitulando, hemos tomado hasta aquí diversas perspectivas sobre la infancia, desde miradas monolíticas propiciadas desde el poder hegemónico, hasta posiciones críticas que potencian la figura de la niñez como portadora de la esperanza hacia la transformación de las sociedades, desde la emancipación y la justicia. También se ha explicitado la necesidad de considerar a las infancias como parte estructural de las sociedades, a fin de que sus existencias incidan en las descripciones sociales y en la distribución material y simbólica. Y se han compartido los diferentes paradigmas de infancias, que han tenido su correlato con leyes o normativas que han generado modos de pensar y de actuar en relación con los niños.

Una experiencia pedagógica para desaprender el adultocentrismo

Desde la asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* se tiene un objetivo general encaminado a propiciar entre las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial⁵ la oportunidad de situarse como educadoras o investigadoras de la educación en contextos sociales más amplios que los convencionales ámbitos escolares.

⁵ Licenciatura en Educación Inicial, carrera de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. El Plan de Estudios vigente corresponde a la Ord. 10/2011. La asignatura Pedagogía, Infancias y Culturas se ubica en 4° año de la carrera y está dictada por el equipo conformado por Patricia Olguin como Profesora Responsable e Ivana Hodara como Co- Responsable. Nótese el uso marcado del género femenino ya que desde 2015, año en que llegó la primera cohorte a este espacio curricular, no se registró ningún estudiante varón.

Durante 2020, la situación de aislamiento social y preventivo y la mutación de las clases presenciales a la virtualidad, nos llevó a repensar estrategias de trabajo con nuestras estudiantes. Debíamos reemplazar las etapas de observación e inmersión en un territorio, para el diseño de una propuesta de intervención, desde perspectivas metodológicas que combinan la educación en medio abierto y la pedagogía narrativa. Sostener el propósito de ir al encuentro de niños -en su amplitud etaria- en sus contextos singulares, desde sus propias voces e inquietudes, con la premisa de focalizar la actoralidad infantil y viabilizarla.

Consideramos que el cine podría aportarnos posibilidades de reconocer problemáticas de infancias, en un juego de extrañamiento y cercanías que complejiza las reflexiones teóricas e introduce el conflicto, los posicionamientos personales y las valoraciones sociales frente a las vidas que se muestran en la historia. Larrosa dirá: “En el cine de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla. El cine nos abre los ojos” (Larrosa, 2007:18). Nos apoyamos en la idea de que el cine, en tanto lenguaje de gestos y silencios, nos permitiría mirar las infancias, pero también nos mostraría diversas miradas infantiles del mundo. El arte como experiencia estética que dialoga con lo cotidiano y lo amplifica, y desde el sentido metafórico de su lenguaje permite interpretar y cuestionar las realidades sociales que habitamos.

En lo que sigue, expondremos algunas pinceladas de la experiencia desarrollada a partir del visionado de la película *Adú* (2020) y su análisis a partir de la bibliografía utilizada en la asignatura. La película fue elegida por representar problemáticas del Sur global y su impacto en la vida de los niños que la protagonizan.

Adú es una película española -género drama-, estrenada el 31 de enero de 2020, dirigida por Calvo⁶. Al inicio, se van sucediendo los nombres de los actores y actrices con el siguiente orden: Luis Tosar, Anna Castillo, Álvaro Cervantes, luego Miquel Fernández y Jesús Carroza, hasta llegar a la placa con tres nombres africanos: Moustapha Oumarou, Adam Nourou y Zayidiyya Dissou; finalmente se menciona la colaboración especial de Ana Wagener y de Nora Navas. Es interesante prestar atención a esta situación, que muestra aspectos formales de la industria cinematográfica pero que también transmite significados: los personajes negros, dos niños y una niña, tienen una centralidad en el film (de hecho, *Adú* es el nombre del niño y el título de la película) que no se ve reflejada con la misma magnitud en los créditos. La colonialidad actuando desde sus categorías asimétricas, de valoraciones raciales y generacionales, ubican en un plano de superioridad a los adultos blancos sobre los niños negros.

En la película convergen temáticas diversas y actuales. Una de ellas son las migraciones, con sus matices más crudos, que involucran el sufrimiento de personas que escapan de realidades hostiles, en busca de una vida mejor o al menos de la supervivencia. Es la historia de *Adú*, un niño migrante africano que llega al continente europeo; este caso podría ser uno entre los más de 70 millones de personas (la mitad de ellos, niños) que en 2018 abandonaron su país de origen, su hogar.

La historia se inicia en la Ciudad de Melilla, frontera de la Unión Europea con Marruecos. Personas tratando de atravesar una valla metálica frente a fuerzas de seguridad que buscan impedirlo. “Refugiado político, tengo mis papeles” alguien repite con desesperación; luego la muerte. Otra escena nos lleva a la Reserva Natural de Du Dja, Camerún: manadas de elefantes, una vegetación exuberante, un guardaparque alertado sobre el peligro de caza de animales y el contraste de la presencia de dos niños en una bicicleta, se oyen su risa y su alegría del juego compartido y de pronto, el estruendo de disparos. El miedo en sus ojos y en todo su cuerpo. Escondarse, entender qué pasa, observar cómo los hombres luego de masacrar a un elefante extraen su colmillo de marfil y se van. La huida de los dos hermanos, el peligro, el temor. Ya en su casa en Mboumá, Camerún, la madre le reprocha a la niña su irresponsabilidad por perder la bicicleta, tan importante para la vida familiar (tuvieron que

⁶ Disponible en la plataforma Netflix, vista en San Luis -Argentina- en diciembre de 2020.

abandonarla para esconderse y escapar). Por ese diálogo sabremos que Alika (la niña mayor) le estaba enseñando a andar en bici a Adú (su hermano menor) a pedido de su mamá; allí, en la tensa situación, Adú dirá “era Kimba” – y se refiere al elefante que mataron-: él reclama la atención para lo más importante, lo que afecta su sensibilidad; nos presta sus ojos para captar lo deshumanizado del mundo adulto. De aquí en adelante veremos a Adú, este niño de seis años, africano y pobre, en un viaje por la hostilidad del sistema.

Adú, con seis años, mira el mundo, sigue a su hermana, cuerpos cansados que sufren pero con la esperanza puesta en llegar al encuentro con su papá que los llevará a España. Finalmente, su travesía desemboca en Dakar, Senegal, donde viajan ocultos (invisibles, inexistentes para el poder) junto a las ruedas de un avión. Adú sobrevive, su hermana muere de frío y cae al vacío.

La película permite ilustrar, pensar y sentir el concepto de “niño sacer” con la muerte de la hermana de Adú, una niña/adolescente que asume la protección de su hermano pequeño luego del asesinato de su madre. Ambas muertes -Alika y antes su mamá- sólo habrán ocurrido, nadie tendrá la culpa; ambas vidas interrumpidas, truncadas y nadie es responsables de ello. Quienes permanecen en la vida en tanto zoé no importan como ciudadanos, sus biografías no se han desplegado ni lo harán.

El llanto del niño, su dolor. En el aeropuerto, mientras espera, coincide con Massar, un adolescente con quien compartirá sus días y que se presenta como “ilegal”. La policía aparece en diferentes escenas y contextos, con sus prácticas persecutorias y violentas, es la presencia del Estado que impacta en los ojos grandes de Adú. Massar y Adú escapan del camión policial que los traslada, y comienza un derrotero en el cual se forjará un vínculo de cuidado y amistad entre los dos. Massar frente al hambre del pequeño, sin que este sepa (como preservándolo de los horrores de la vida real que los circunda) se ofrecerá en prostitución, o robará para conseguir dinero o comida y a Adú le dirá “es magia”, creando así un mundo más amable para su amigo. El destino ahora es Marruecos. En el camino se los verá trabajar, haciendo malabares o limpiando vidrios de los autos, una escena repetida en gran parte de las ciudades del sur global. El acecho de pedófilos queda retratada como una realidad que viven los niños pobres en distintas geografías. Pasarán por un campamento improvisado donde en minúsculas tiendas de nylon los migrantes esperan su turno para saltar la valla, momento que llegará cuando consigan disponer de dinero. Una escena relata la asistencia sanitaria que llega de alguna ONG, una médica revisa a Massar y sugiere que vaya al hospital, pero él se niega porque no tiene papeles: nuevamente la ilegalidad como frontera para la humanidad. Se irán nadando, munidos de neumáticos como salvavidas, hacia su destino a través del océano; serán rescatados por una embarcación de la Guardia Civil española. Los dos niños serán llevados por un móvil policial a un “Centro de Menores” pero antes, la policía detendrá a Massar: toda la crueldad del sistema opresor separando a los dos amigos, que se han sostenido mutuamente en un viaje de esperanza.

La edad de Massar lo sitúa como infractor a la ley (niño pobre que transgrede la ley será objeto del disciplinamiento policial para evitar su potencial desborde contra la seguridad ciudadana); el adolescente carga su propia infancia abusada que lo culpabiliza. Adú será llevado al Centro de Menores de Melilla, donde solitario y triste, espera.

El momento final del film, permite ilustrar el modelo de la compasión por la infancia: una tendencia generalizada, un enfoque histórico tradicional que toma a los niños como objeto de compasión, que despiertan buenos sentimientos y que son la justificación de diversos programas. Los niños son receptores del voluntariado social, que quiere velar por su bienestar, a la vez que anula derechos y los aleja de la ciudadanía: ubicamos aquí a Adú, que por ser más pequeño, y por tanto inocente, será recibido en un centro para menores, donde podrá pasar sus días, tener una cama, comida, abrigo y techo. Esperar, actuando del modo correcto, para que la compasión continúe.

El desenlace de la historia de Massar en el film nos muestra el reverso de la misma moneda: la compasión transmuta a represión. Este adolescente, por haber crecido y encontrarse sin

mayor respaldo que su experiencia de escapar de su país de origen debido a los maltratos y abusos que vivía, será percibido como peligroso para la seguridad del Estado; en vez de ser recibido en una nueva sociedad, será expulsado, devuelto a su horror cotidiano. Se puede establecer el vínculo entre estas escenas y la doctrina del menor en situación irregular, idea dominante que genera prácticas institucionales coherentes con el control social de la infancia.

En una pared un graffiti, una leyenda: “Racismo significado: ideología que defiende la superioridad...”. La metáfora de las múltiples opresiones del biopoder se sintetiza en la superposición de rejas, vallas y enrejados que conforman la última imagen del film.

El análisis de la película en el contexto del curso, con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial, de las cuales varias están trabajando como maestras jardineras, nos permitió evidenciar: por un lado, la presencia de prejuicios que operan desde el sentido común y desde un pensamiento lineal, y por otro, el develamiento de otras infancias que escapan al molde hegemónico de unicidad.

Como ejemplo se puede comentar la interpretación acerca de Massar y sus circunstancias, que lo impulsan a buscar sustento a través de “prostituirse”. Se advierte que para las estudiantes esta acción sería una elección (los adultos en el pasado le habrían mostrado este camino, y ahora él lo elige); notamos aquí el prejuicio que refuerza ideas reproductoras de una sociedad funcional y meritocrática, en la que cada miembro tiene un lugar asignado en el sistema social, en la que ascender es posible con esfuerzo individual y mediante las decisiones correctas, y en el cual salir de los circuitos prefijados implica una disfuncionalidad que debe ser corregida mediante algún mecanismo de coerción. Al debatir sobre el film en clase se produjeron corrimientos de esa percepción que responde a la hegemonía social: en el grupo ampliado de estudiantes y profesoras, pudimos cuestionar los preconceptos que portamos como docentes y revisar nuestras prácticas y sus fundamentos; corrernos de un pensamiento lineal que lee causas y consecuencias, y profundizar en lo social y lo político que condiciona y complejiza toda práctica educativa. Se pudo encontrar los puntos en común con esa geografía tan alejada, pero tan cercana en cuanto a la similitud de situaciones, sujetos, modos de vida, pobreza.

El adultocentrismo fue reconocido en distintos pasajes de la película, fundamentalmente cuando los adultos se imponen a los niños con engaños y violencia. Sin embargo, el protagonismo infantil no fue señalado con la misma fuerza. Llama la atención cómo, luego de todas las situaciones que van resolviendo los niños protagonistas a lo largo del film, no pueda percibirse la importancia de sus acciones, que los van configurando como sujetos y les permiten desarrollar estrategias para sobrevivir en el plano material de la existencia, pero también escribir su propia historia. Niños que pueblan las calles, que se defienden, que buscan su sustento, que se cuidan entre sí, que son mediadores de cultura para sus pares, en ausencia de toda protección del estado, ni de adulto alguno, que toman en sus manos el “derecho al día de hoy” -expresión de Janusz Korczak⁷- y lo actúan desde su mundo niño.

Se pudo remarcar que realidades semejantes a las narradas en Adú acontecen en la actualidad en distintos países, y que en las ciudades argentinas tiene su correlato. Se evidenció que el camino iniciado con la CDN no ha sido suficiente, que se requiere el compromiso real de distintos actores políticos y sociales, para que los derechos puedan ser ejercidos verdaderamente por los niños. No basta reconocer su existencia; es fundamental interpelar la pobreza como condición que restringe la libertad, y obstruye el ejercicio de los derechos declamados.

La película nos muestra imágenes de niños que juegan, en espacios que al espectador le resultarían hostiles. Nada en las ciudades habla de sus infancias; sin embargo, allí están ellas explorando sus ritmos y secretos. Espacios jerarquizados, separados que nos llevan a pensar cuál es el lugar de la niñez en las ciudades: en el caso de Adú y los niños como él ¿qué

⁷ J. Korczak fue un pediatra y pedagogo polaco, director de un orfanato judío en Varsovia, que en pleno régimen nazi, se ocupó de defender los derechos de los niños.

espacios de la ciudad habitan? Se les ve durmiendo a la intemperie, en calles, transcurren en espacios públicos de tránsito, “no lugares”⁸, allí están siendo, viviendo y creciendo. Se expresa una vez más la violencia del poder que naturaliza estas situaciones, en las que el acceso a bienes y servicios será imposible para muchos.

En estos contextos, la formación docente desde un paradigma otro de niñez se hace necesaria e impostergable: nos sitúa frente sujetos activos que gestionan su supervivencia y la de sus familias siendo niñes; nos lleva a revisar cómo se constituyen las familias de procedencia, su inserción comunitaria, los procesos de crianza, en contextos de pobreza; salir del molde de sacralización de la familia como lugar natural de les niñes. A la par, se requiere una renovación de las concepciones de educación y de escuela: “Se propone una escuela donde se enseñe la cultura del trabajo a través del trabajo colectivo y la formación de cooperativas, recuperando instituciones de pueblos originarios como la minga” (Piotti; 2019:42). Para la concreción del protagonismo de la niñez, los movimientos sociales así como otras formas de organización, tendrían un rol central para intervenir en los procesos de decisión política y dar visibilidad a la infancia: les niñes como sujetos de derecho, pero también como sujetos sociales y políticos con autonomía y participación. Al respecto, la formación en educación -y en el caso específico aquí presentado, de profesoras y licenciadas en educación inicial- desde un pensamiento situado en el Sur Global, constituye una necesidad y un paso concreto en la asunción de otra cultura niña y otra figura adulta, que puestas en relación puedan vivir la libertad, los derechos, la participación, la dignidad, en mutuo reconocimiento. El co-protagonismo requiere de otros adultos que puedan crear junto con les niñes otra sociedad.

Las políticas públicas como territorio para el co-protagonismo de la niñez

Para avanzar hacia acciones que concreten el co-protagonismo infantil, es preciso incorporar en este punto algunas reflexiones acerca de los debates en torno a las políticas sociales. La docencia, desde su formación, puede asumir el compromiso de viabilizar las voces, pensamientos y sentires de niñes, hacia su participación real.

Al desarrollar conceptos vinculados a la gestión de la política social, Claudia Danani (2017) marca la centralidad de la “forma mercancía de la fuerza de trabajo” (relación capital-trabajo propia de las sociedades modernas, capitalistas), y enuncia que en el ámbito laboral se fundan las condiciones de vida: según los medios obtenidos, será la satisfacción de necesidades (de los sujetos y de la sociedad). Si pensamos esta afirmación en relación con las infancias, es notoria la exclusión: excluidos por ser menores de participar de los beneficios de manera directa, quedan inscriptos en sistemas garantistas y tutelares (situación que también afecta en el caso de los pueblos originarios); y, en consecuencia, el Estado será el encargado de mediar y aplicar mecanismos de distribución secundaria del ingreso.

En materia de política social, es importante captar el sentido de las acciones que se despliegan, destinadas a la protección de ciertos sectores; pero la autora también insta a indagar las ausencias: lo que esa política omite y a quiénes desampara. Las políticas sociales intentan resolver problemas que afectan a grupos o sectores de la sociedad; pero el proceso se inicia desde el momento mismo en que se define el problema (habrá posicionamientos no unívocos ni coincidentes, intereses contrapuestos: ¿quién define un problema? ¿para quién representa un problema?).

Nuevamente pensamos en las infancias, ¿sus voces son audibles por parte del Estado? Los niños y niñas siempre son leídos desde las familias a las “que pertenecen” o bien desde las instituciones que los contienen: serán esas instancias las que se ocupen de la satisfacción de sus necesidades.

⁸ Un no-lugar es un espacio despojado de las expresiones simbólicas de la identidad, las relaciones y la historia: los ejemplos incluyen aeropuertos, autopistas, autónomos cuartos de hotel, el transporte público. (Definición tomada de Bauman en Modernidad Líquida, a partir del concepto acuñado por Marc Augé).

El Estado actúa a través de su política social, produciendo condiciones de vida más o menos satisfactorias para los diferentes grupos, ¿quiénes merecen ser destinatarios de esa política social? Al respecto, Bustelo comenta que la Asignación Universal por Hijo es un caso que muestra el modo en que se prioriza el hecho de ser hijo para recibir el subsidio del Estado; su propuesta es que sea cambiado por “asignación universal por niño”, porque del otro modo seguimos privatizando a la infancia, encerrándola en un ámbito privado, sujeta a diversas instituciones que la definen.

Danani (2017) introduce la definición de autonomía desde el campo que ella analiza: sería la capacidad de llevar adelante una vida satisfactoria en términos inmediatamente materiales e independiente de condiciones particulares de sujeción. Y agrega: “Un sujeto es más autónomo cuanto más libremente puede llevar adelante sus decisiones en las distintas esferas de la vida” (Danani, 2017:21). En el caso de la infancia, la autonomía quedará subsumida en la familiarización: los miembros gozarán de distintos grados de libertad -o dependencia- al momento de satisfacer sus necesidades, materiales o simbólicas, y tomar decisiones acerca de su vida. El modelo patriarcal ha generado en este ámbito diferenciaciones entre hombres y mujeres y entre generaciones: niños, ancianos y mujeres seguramente verán reducido su nivel de autonomía frente a los adultos jóvenes con inserción en el mercado, a la vez que asumen la informalización del bienestar y la asistencia (principalmente mujeres y abuelas) de la que depende gran parte de la vida familiar.

Otro modo de realización del bienestar se concreta por mecanismos de clientelización, una relación de desigualdad en sentido amplio, mediante la cual se anula la voluntad y el esfuerzo del grupo sometido en esa relación: el cliente es comprado, alienado, separado de su voluntad y de su capacidad de agencia. Los niños, máxime cuando están en situación de pobreza, suelen ser tratados como clientes en distintos tipos de intervenciones públicas y políticas sociales del estado. Es necesario conocer los mecanismos que ponen en peligro el ejercicio de la autonomía.

Teniendo en cuenta lo dicho, resulta de interés que la formación docente tome entre sus temas las políticas públicas destinadas a los niños, ya que los docentes pueden constituirse como actores sociales que entiendan y medien las políticas destinadas a la infancia. Desde la renovación de la figura adulta, acorde al co-protagonismo, la cercanía cotidiana con los niños coloca a los docentes en la posibilidad de colaborar críticamente a la hora de definir los temas de interés para la niñez, en diálogo y reconocimiento de las situaciones vividas y sentidas por los niños. Una educación desde el encuentro horizontal de las generaciones, que toma en serio las voces, propicia la participación y lo hace fuera de espacios como las escuelas, los consultorios, los juzgados, que han guardado tradicionalmente a la infancia; una educación que sale y abraza al sujeto niño que está renovando el mundo, en las calles, esquinas, umbrales.

Reflexiones finales

Los principales modos de dominación han sido el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado: un tridente, o figura de tres caras que cooperan entre sí y se articulan. De Sousa Santos les atribuye la característica de ser omnipresentes y a la vez invisibles: inculcados por la educación y el adoctrinamiento permanentes se han hecho parte del sentido común de las personas y las sociedades. Aun cuando parezcan derrotados, su capacidad de metamorfosis los devuelve a escena con energía renovada.

En cuanto al contexto actual, el capitalismo neoliberal y la sociedad de mercado, despliegan su modelo civilizatorio de adaptación de los sujetos para ser funcionales a un sistema de apariencias con predominio de la razón mercantil -todos los aspectos de la vida se miden por su valor de cambio-. Los niños adquieren relevancia como consumidores potenciales -

virtuales o visuales-, presas de propagandas que elevan sus aspiraciones y de las que sólo obtendrán más insatisfacción o el endeudamiento de sus familias⁹.

Desde nuestro lugar en la formación docente, proponemos seguir profundizando los alcances de esta idea fuerza en la que creemos por su potencial transformador: les niños como protagonistas de sus vidas y como agentes sociales cuya acción modifica/transforma los contextos en los que se insertan. Este modo de mirar las infancias se podrá habilitar cuando se desvanezcan los paternalismos o posiciones adultocéntricas que operan como marco de referencia y que llevan a remarcar la pequeñez de los niños, su vulnerabilidad, su “todavía no” ser -desde el lenguaje común, las creencias, las valoraciones-. También es necesario poder salir de generalizaciones abstractas (construidas desde el prejuicio de las sociedades occidentales y su modelo de infancia normal y normativa) y encontrar las infancias diversas, concretas, reales, cercanas, que acontecen en nuestros territorios, en condiciones de pobreza: los niños trabajadores desde el sur global están reclamando un nuevo papel social para las infancias y ejercitando su protagonismo.

Una sociedad más igualitaria en sus relaciones, con sujetos dotados de autonomía, puede ser construida a partir de la participación de los distintos actores sociales: en tanto docentes y educadoras en distintos espacios, en contacto fluido y cercano con los niños, podemos ocupar un lugar estratégico para canalizar modos concretos de ciudadanía infantil y así acompañar la emergencia de un mundo nuevo, de la mano de la infancia como categoría emancipadora desde el sur.

Al incluir en este texto una breve experiencia de clase, organizada a partir de la película *Adú*, se ha pretendido compartir las problematizaciones, los aprendizajes, los conflictos cognitivos que se suscitan cuando disrumpen en la escena acomodada de la mente escolarizada otras imágenes de niños. El cine nos permitió ensanchar la sensibilidad por lo humano y captar su complejidad. Una pequeña experiencia que dejó muchos pensamientos, embrionarios tal vez, pero muy necesarios para profundizar con más conocimientos que alumbren nuevas prácticas en concordancia con el co-protagonismo de la niñez.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre (1993). “Efectos de lugar”. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/355521018/BOURDIEU-Efectos-de-Lugar> (8/2/2021)

BUSTELO, Eduardo (2012). “Notas sobre infancia y teoría. Un enfoque latinoamericano”, en *Salud Colectiva*. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2012.v8n3/287-298/es> (8/2/2021).

----- (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CABA: Biblioteca Masa Crítica CLACSO.

----- (2006). “Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”, en publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf> (1/4/2021)

DANANI, Claudia (2017). “La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización”, en Chiara y Di Virgilio (org.), *La gestión de la política social. Conceptos y herramientas* (25-51). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

⁹ Alejandro Cussiánovich ofrece esta caracterización en el prólogo de Piotti, M. Lidia (2019).

LARROSA, Jorge (2007). "El rostro enigmático de la infancia", en Larrosa, de Castro y de Sousa (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (17-24). Buenos Aires: Miño y Dávila.

LIEBEL, Manfred (2007). "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (113-146). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

MORALES, Santiago y MAGISTRIS, Gabriela (2019). "Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social", en Morales y Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (23-47). CABA: Editorial Chirimbote.

PIOTTI, María Lidia (2019). *Protagonismo infantil y trabajo social*. Mendoza: Lengua Viva

QUIJANO, Aníbal (1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad", en *Revista Perú Indígena*. Vol. 13, Nº 29. IIP, Lima. Recuperado de <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> (1/4/2021)

QVORTRUP, Jens (2010). "A infância enquanto categoria estrutural", en *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 36, Nº2, 631-643, maio/ago. São Paulo.

Cita sugerida: HODARA, Ivana (2021). "Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niñxs" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 11, Nº 16, 48-62.
--

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Recibido: 30 de abril de 2021	Acceptado: 20 de mayo de 2021
-------------------------------	-------------------------------

¿Cómo son los/as niños/as? Construcciones históricas y sentidos sociales de infancia en docentes y cuidadoras de salas cuna

What are children like? Historical constructions and social meanings of childhood among educators and caregivers

María Julia ANGELI*
María Laura SIMONI**

Pensar es aprender de nuevo a ver y a poner atención, pero el dominio de los estereotipos nos vuelve ciegos y obtusos. ¿Cómo interrumpir su mandato a ver sólo lo que se quiere ver?

Amador Fernández-Savater

RESUMEN

En este trabajo presentamos una serie de reflexiones emergentes de nuestra experiencia de trabajo durante el año 2019, en dos salas cuna localizadas en diferentes sectores (zona sureste y noroeste) de la ciudad de Córdoba, Argentina. Nos proponemos abordar los sentidos de infancia de docentes y cuidadoras que desempeñan allí sus funciones. Partimos de entender la infancia como una construcción social y cultural. Así también, reconocemos el atravesamiento de diferentes miradas filosóficas y epistemológicas en la construcción de imágenes estereotipadas de que aún hoy se disputan en las instituciones sociales y en el sentido común. El abordaje se realizó mediante una metodología expresivo-creativa, con el objeto de propiciar modos de indagación y reflexión que excedan al lenguaje hablado, para repensar el lugar de la infancia en nuestras sociedades. Con este propósito desarrollamos encuentros/talleres con docentes y cuidadoras de salas cuna, que dieron lugar a la problematización de algunos preconceptos que emergen desde la mirada adulto-céntrica hegemónica y la “infancia idealizada” del discurso publicitario. Los diferentes sentidos que emergen a lo largo de este trabajo, se presentan no como opuestos, sino que se rearticulan permeando las posibilidades de ser y hacer de niños/as. Estos modelos estereotipados obturan la comprensión de la complejidad que presentan las infancias “reales”, otorgándoles un lugar particular en el orden social en contraposición y subordinación al mundo adulto. Por ello, proponemos abordar otro paradigma de infancia, no solo como una propuesta teórica, sino desde su carácter ético, político, social y cultural.

Palabras clave: infancias; niños/as; sentidos; docentes; Plan Salas Cuna.

* Lic. en Nutrición. Becaria Doctoral CONICET. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: angelimjulia@hotmail.com

** Lic. en Nutrición. Estud. Maestría en Sociología. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: lalymadariaga@gmail.com

ABSTRACT

In this paper, we present a series of reflections that emerge from our work experience during the year 2019, in two *salas cunas* (nurseries) located in different areas of the city of Córdoba, Argentina -southeast and northwest. We propose to address the meanings and feelings associated to childhood developed by teachers and caregivers who work there. We start from the notion of childhood as a social and cultural construction. We also acknowledge the junction of different philosophical and epistemological views in the construction of stereotyped images of childhood, which are still disputed in social institutions and common sense. The study was conducted through an expressive-creative methodology, with the aim of promoting modes of inquiry and reflection that exceed the spoken language, in order to rethink the place of childhood in our societies. To this end, we hosted meetings/workshops with teachers and caregivers of daycare centers, which gave rise to the problematization of some preconceptions emerging from the hegemonic adult-centric view and the "idealized childhood" of the advertising discourse. The different meanings that emerge throughout this work are not presented as opposite ones, but rather as rearticulated concepts permeating the possibilities of being and doing as children. These stereotyped models obstruct the understanding of the complexity presented by "real" childhood, thus assigning it a particular place in the social order as opposed and subordinated to the adult world. Therefore, we propose to address another paradigm of childhood, not only as a theoretical proposal, but also as one viewed from its ethical, political, social and cultural character.

Key words: childhood; child; meaning; educators; Plan Sala Cuna.

Introducción

En este artículo nos proponemos abordar los sentidos de infancia de docentes y cuidadoras que desempeñan sus funciones en salas cuna de la ciudad de Córdoba, Argentina. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Habitar, comer y jugar: experiencias de género y clase en la ciudad de Córdoba".¹ Desde el equipo de investigación, venimos analizando las formas en que las políticas públicas regulan las experiencias y posibilidades de niños/as que habitan sectores socio-segregados de la ciudad. Particularmente, en esta ocasión, nos centraremos en los espacios de cuidados que surgieron a partir del Plan Salas Cuna² destinados a sectores en contextos de pobreza, donde llevamos adelante un proyecto de transferencia³.

Entendemos que la noción infancia, como toda construcción social y cultural, ha presentado a través del tiempo y las geografías, diferentes sentidos y significados. Así también, reconocemos que las miradas filosóficas y epistemológicas que sucedieron a lo largo de la

¹ El proyecto es dirigido por Juliana Huergo e Ileana Ibáñez y desarrollado en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, subsidiado por SECYT-UNC para el periodo 2018-2021. A partir de un enfoque interdisciplinario, nos proponemos comprender las disímiles experiencias de niños/as que habitan espacios urbanos diferenciales en la ciudad de Córdoba.

² Este fue implementado en marzo de 2016 por el Gobierno de la Provincia de Córdoba. Se constituyeron como espacios de cuidado dirigidos a la población en "situación de vulnerabilidad social" (Art.1), específicamente a niñas y niños desde los cuarenta y cinco días a los tres años de edad inclusive. Tienen por objetivo promover la estimulación bio-psicosocial en la primera infancia (Art.2)

³ El programa Transferencia de los Resultados de la Investigación (PROTRI) "Sabores, sentidos y saberes de la comensalidad infantil", es dirigido por la Dra. Juliana Huergo y subsidiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Convocatoria 2018.

historia dieron lugar a la emergencia de diversas posiciones respecto de las niñeces, que aún hoy se disputan en las instituciones sociales y en el sentido común.

La idea de infancia, asociada comúnmente a un estadio temporal en la trayectoria vital de los sujetos, es entendida en este sentido como una etapa a ser superada. Desde esa perspectiva, el adulto racional es presentado como contrafigura del niño/a, posicionando a estos/as últimos/as en un lugar subalterno de sumisión (Giberti, 1997) performando así, las posibilidades de ser de niños/as otorgándoles un lugar particular en el orden social (Aries, 1962).

Por otra parte, reconocemos que los sentidos de infancia vienen problematizándose hace tiempo, y que esa tarea ha ido lentamente deconstruyendo y permeando los discursos sobre la infancia. En particular, el discurso sobre los derechos abre la posibilidad –insuficientemente aprovechada– para que las nuevas generaciones sean reconocidas como co-ciudadanos/as, y no de forma meramente instrumental, ésto es, valer no sólo como persona futura sino como actores sociales protagonistas de su historia. Por lo tanto, consideramos que el desafío radica en cuestionar el adultocentrismo elevando y/o consolidando el estatus político y social de los/as niños/as en nuestras sociedades mediante la ruptura con las lógicas adultistas (Cussiánovich, 2011).

El objetivo del presente trabajo es comprender los sentidos de infancia que manifiestan docentes y cuidadoras de las salas cuna. Para ello presentaremos en primer lugar, un breve recorrido histórico por algunas de las miradas filosóficas y epistemológicas que dieron lugar a los sentidos de infancia imperantes, para luego detenernos particularmente en el caso argentino. En segundo lugar, detallaremos las estrategias metodológicas utilizadas y compartiremos algunas escenas desarrolladas en talleres con docentes y cuidadoras que permiten dar cuenta de los sentidos de infancia que emergen. Finalmente, y a modo de conclusión compartiremos unas reflexiones acerca de la necesidad de refundar las relaciones sociales intergeneracionales, considerando al/la niño/a como un ser capaz y competente, es decir, replanteando el modo general en que invitamos a la vida a las nuevas generaciones. Las estrategias metodológicas utilizadas fueron la observación participante y la praxis expresivo-creativa.

Construcciones históricas y sentidos sociales para pensar la infancia

Los *sentidos sociales de infancia* han variado a través de la historia y las geografías. Entendemos que es en la trama de una sociedad y de una cultura que se dota de sentidos a esa edad instalándola en otra temporalidad que no se ciñe a la temporalidad biológica, sino que se inscribe en el proceso más amplio de reproducción humana de una sociedad (Carli, 2005). Siguiendo a Bourdieu, entendemos que justamente las divisiones entre las edades son arbitrarias, y las fronteras que las separan constituyen un objeto de lucha (Bourdieu, 1990). En este caso la oposición adulto/a-niño/a se presenta como un factor clave en la explicación de la existencia y la perduración de las desigualdades persistentes (Tilly, 2000). Es el mundo adulto quien ejerce la hegemonía sensu Williams (2000), como resultado de asimetrías históricamente sedimentadas. Esta hegemonía es constituida como un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: los sentidos, las energías y las percepciones que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo, en este caso particular acerca de la infancia. Se fundamenta y constituye como un vívido sistema de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Se construye así “un sentido de la realidad” para la mayoría de la sociedad, que condiciona las posibilidades de ser y hacer de niños/as.

Los/as niños/as durante los últimos siglos han sido pensados y escenificados a partir de representaciones universalistas, donde el concepto de infancia operó aludiendo a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños/as sin distinciones socioculturales ni de género

(Carli, 1994). En contraposición, entendemos a las infancias⁴, en plural⁵, como una construcción social y cultural, que está atravesada por múltiples dimensiones (de clase, género, hábitat, entre otras) y que tiene a los/as niños/as como protagonistas de este tiempo.

Los aportes de Ariés (1962), pusieron en evidencia en su análisis histórico cómo durante siglos no existió distinción entre los/as adultos/as y los/as niños/as (no-adultos). Tomando como referencia documentos de la época medieval identificó la ausencia de juegos, vestimentas, ceremonias e instituciones propias de la infancia. Lo que básicamente no existía, era la idea de la infancia como grupo social específico, con características propias que se distinguiera de la adultez.

El autor reconoce la emergencia de una “sensibilidad moderna de la infancia” a finales del S. XVII y principios del S. XVIII. Es en ese momento que se desarrolla cierta conciencia de las particularidades de niños/as, y comienzan a establecerse algunas prácticas e instituciones con implícitas representaciones estéticas⁶, roles sociales y formas de cuidado de la niñez. Esto fue posible debido a dos cambios fundamentales sucedidos a finales del siglo XVII: En primer lugar, la familia se constituyó como un ámbito de afectividad, construida en función de los hijos y de su educación, en lugar de la propiedad y la fortuna. En segundo lugar, la aparición de la escuela, como un ámbito educativo y disciplinar para niños/as. De esta manera, la separación de la infancia del cuerpo colectivo es institucionalizada, quedando la etapa inicial de socialización primaria bajo la responsabilidad del núcleo familiar y la secundaria a cargo del Estado, a través de la institución escolar (Bustelo, 2012).

De manera concomitante, la emergencia de algunas miradas filosóficas y epistemológicas acerca de la niñez -que si bien en algunos casos se presentaban como opuestas en otras se complementaban- fueron sentando las bases que aún hoy se disputan en las instituciones y en el sentido común de la sociedad.

Como punto de partida, resulta fundamental retomar los aportes desarrollados por Descartes quien mediante su idea de separación razón-cuerpo, contribuyó a gestar una mirada y una sensibilidad particular acerca de la infancia. Este autor entendía a la niñez como un “momento/estado” de incapacidad e irracionalidad, donde prima la fantasía y, por lo tanto, señalaba la necesidad de superación de esta etapa primigenia. Consideraba que sólo a través de un proceso de modelado se podría desarrollar la racionalidad necesaria para el acceso al conocimiento, el buen pensar y la civilización (Descartes, 2007).

En sintonía con estas ideas se destacan dos posicionamientos: por un lado, aquellas miradas ancladas al *desarrollo biológico*, asociadas a una perspectiva evolucionista y positivista vinculadas al campo de la psicología. Desde éstas los/as niños/as son pensados como organismos en una etapa de inmadurez, incompleta e irracional que deben desarrollarse para alcanzar un estado adulto maduro, completo y racional. Por otro lado, las ideas ancladas en los *procesos de socialización* derivadas de los enfoques sociológicos clásicos, que ubican a los/as niños/as en un estado pre-social preparatorio para la vida adulta, a partir de la cual se encuentran habilitados para participar en la vida social, (Pavez Soto, 2012).

⁴ Diversos autores (Gaitan, 2006; Carli 2006; Bustelo, 2012) afirman que las diferentes posiciones que los individuos ocupan en la sociedad producen distintas experiencias. Por lo que para algunos/as parece pertinente hablar de ‘infancias’ formadas en la intersección de diversos sistemas culturales y sociales, de distintos entornos físicos, naturales o artificiales.

⁵ Reconocemos que los términos infancia y niñez pueden ser reconstruidos de acuerdo a las disciplinas y recorridos que aportaron a su construcción. Sin embargo, en este trabajo utilizaremos estos términos de manera indistinta tal como lo hacen diversos autores referentes en el tema: Carli (2006, 2005, 2001, 1994), Bustelo (2012, 2007) y Gilberti (1997). Por otra parte, reservaremos el término infancias en el análisis realizado como autoras para dar cuenta de las diferentes y desiguales experiencias/recorridos de niños/as.

⁶ Hasta el siglo XV los/as niños/as eran representados como figuras de hombres adultos reducido en tamaño. Sin embargo, a partir del Renacimiento (siglos XV-XVI) los niños y las niñas empiezan a ser representados en sus cualidades y no como copias de los adultos. Ariés (1962) señala tres formas pictóricas en las niños/as empiezan a ser retratados: en representaciones costumbristas (como integrantes de la sociedad), retratos y en motivos ornamentales a través de figuras angeladas, frecuentemente desnudos y alados.

Otro de los aportes teóricos que contribuyeron a construir miradas sobre la niñez, fueron aquellos que intentaban abordar a los seres humanos como parte de un orden natural y social, construido a lo largo de un proceso civilizatorio que también es histórico. En ese sentido Sarat (2012) recupera los aportes de Norbert Elias, quien postulaba que nacemos biológicamente como niños/as, en un estado animal y primitivo, para posteriormente pasar por un proceso de civilidad y regulación de pulsiones. Asimismo, en su análisis, reconocía la prodigiosa capacidad humana de aprender en sociedad, tanto individual como colectivamente, atribuyendo todo el proceso de civilidad, de humanización del individuo y de constitución personal, a una inmensa capacidad de aprendizaje y de aprehensión de la organización social de la que formamos parte (Sarat, 2012).

En dirección contraria, a través de diferentes autores (Montero Gonzalez, 2008; Alves Pereira, 2011; Pavez Soto, 2012; Ibañez 2019) vemos como Rousseau, en su libro *Emilio* (1762), argumentaba que la sociedad moderna corrompe al niño/a. Según el autor, reconocer la infancia implicaba separarla de la adultez y permitirle el desarrollo de su libertad de acuerdo al “plan de la naturaleza”. Desde esta perspectiva, el ser humano es bueno y libre desde su nacimiento (*bondad natural*), por lo tanto, critica cualquier principio de autoridad que someta la voluntad del niño a la del adulto, argumentando que la distinción del bien y del mal no debe aprenderse como una imposición, sino ser resultado del reconocimiento del otro. Para Rousseau, si desde la infancia se conoce acerca del entorno, de los demás y del funcionamiento de una sociedad justa, el niño/a aprenderá a comportarse y elegirá libremente ser un hombre con carácter y conciencia.

Este proyecto humanista conectaba una infancia deseada con una sociedad deseada. Sin embargo, con el paso de los años aquel modelo ideal propio del discurso romántico europeo de principios del S. XIX que caracterizaba a la niñez como pura, inocente, maleable e ingenua se cristalizó en un deber ser para niños/as, como relato des-historizado (Ibañez, 2019). A su vez, se establecía como contrafigura al adulto racional, lo que implicó el silenciamiento de la voz del niño/a, cuyas acciones debían responder sumisamente al cumplimiento de sus órdenes, mandatos, ilusiones y expectativas (Giberti, 1997).

Un recorrido por la infancia en Argentina

El proyecto moderno para la infancia en Argentina se patentiza en la obra de Sarmiento a partir de su modelo de educación pública⁷. No solo la escuela, sino también otros espacios como salas de asilo, casas de cuna públicas, escuelas de artes y oficios, conformaron la institucionalización moderna de niños/as, que va adquiriendo forma hasta 1930. Este proyecto adopta al llamado liberalismo pedagógico del siglo XIX “como programa político cultural donde los/as niños/as debían aprender a ser: ciudadano/a, hijo/a, obrero/a, profesional” (Ibañez, 2019:160) permitiéndole al país incorporarse al mundo moderno.

Paralelamente a la etapa en la que niños/as eran representados en la figura del *alumno/a* se instituye en contraposición la figura jurídica del *menor* para definir a los/as destinatarios/as de prácticas caritativas, filantrópicas y jurídicas. Asimismo se establece al patronato de menores y las sociedades de beneficencia, como instituciones encargadas de éstos últimos.⁸

Posteriormente, durante la primera etapa del gobierno peronista (1945-1955), la infancia es re-significada como objeto de Estado a partir de una formación discursiva específica destinada a niños/as (Carli, 1994). Allí se combinaron políticas destinadas a la reparación e igualdad

⁷ En 1884 se sanciona la ley 1420, que señala la orientación de la enseñanza primaria en Argentina: carácter estatal, obligatorio y laico. La finalidad de esta ley era instrumentar una institución educativa que asegurara la consolidación nacional sobre bases firmes y homogéneas.

⁸ La ley 10903, más conocida como la Ley Agote sancionada en el año 1919, otorga al Estado facultades sobre la vida de niños/as que han sido abandonados/as (material o moralmente) por sus padres/madres o se encuentran en peligro moral. Esta discrecionalidad y arbitrariedad, fue legitimada por la nueva burocracia técnica estatal. Posible a partir de la profesionalización del área social: nutricionistas, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, psicopedagogos/as, pediatras y maestras, los cuales ejercieron el poder del Estado (Ibañez, 2019:167).

social, con propuestas de participación política. Esto se tradujo en programas educativos y culturales, políticas asistenciales de distribución de ropa, juguetes y fundamentalmente a la incorporación de los Derechos de la Niñez (integrados a los de la familia) en la reforma constitucional de 1949.

El período siguiente (1955-1983), se caracterizó en el plano político por sucesivos golpes de Estado alternados con gobiernos democráticos débiles, lo que condujo a la Argentina a un fuerte retroceso en el orden de la política social. En este momento se inicia el auge del paradigma *desarrollista*, el cual tiene una continuidad con los ejes fundamentales del liberalismo, donde la institución escolar sigue siendo el lugar legítimo de la socialización y disciplinamiento infantil, sin embargo, su función se ve transformada. Para Giberti (1997), este escenario de modelos autoritarios impactó en la relación entre adultos/as-niños/as y en las reflexiones teóricas de la época, aumentando consecuentemente las políticas de control sobre los cuerpos infantiles. Así, las prácticas de vigilancia y disciplinamiento (Foucault, 2002) cobraron fuerza en las aulas con el objetivo de homogeneizar los rasgos y conductas alternativas o divergentes, que no fueran funcionales al sistema u orden imperante.

Durante la transición democrática los partidos políticos y los organismos de derechos humanos se constituyeron como los enunciadores de un discurso político en relación a la niñez. En esta etapa se intenta interpelar tanto a los/as adultos/as como a los/as niños/as para la búsqueda de un “país mejor” en medio de un clima de reconstrucción democrática, sin embargo, una fuerte crisis socio-económica interrumpe el proceso. Esta situación, se profundizó durante la década de los 90, cuando las ideas neoliberales como la reducción del gasto público, la libertad de mercado y la privatización de bienes y servicios, se instalaron con fuerza en Argentina, acentuando las brechas de desigualdad.

Al respecto de este ciclo, Carli (2006) identifica tendencias progresivas y regresivas, ya que si bien se produjeron avances en el reconocimiento de los Derechos del Niño⁹ y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los/as niños/as para el ejercicio de sus derechos.

En lo que respecta a educación, esta etapa se caracterizó por la intervención de la acción económica y sus criterios en el área pedagógica, tanto estatal como privada, lo que determinó cambios estructurales y reformas de los contenidos. Este proceso de modernización tecnocrática (Puiggrós, 2000), buscaba formar, capacitar y adiestrar a los/as niños/as como recursos humanos que respondan a las demandas y lógicas del mercado laboral.

A esta situación se añade que una multiplicidad y diversidad de sectores se disputan la representación de los/as niños/as y a la vez, que se manifiesta una crisis de sentido de esa representación. Lo que en la práctica termina reflejándose en un complejo organigrama estatal, privado y comunitario, de programas especializados y de intervenciones técnicas que dan forma a un verdadero aparato mixto de atención de Simultáneamente, las políticas económicas continuaban minando la posibilidad del bienestar infantil y condicionando los horizontes de posibilidad de estos/as niños/as.

Por último y como consecuencia, las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de *homogeneización* y *heterogeneización* (Carli, 2006). Los primeros procesos responden, por un lado, a la aparición de la figura “niño/a -sujeto de derecho”, la cual adquirió una identidad universal (estética, des-localizada, des-historizada) y por otro a una uniformización de la cultura infantil, impulsada por un proceso de mercantilización de bienes y servicios destinados a niños/as. En contraposición, los procesos de heterogeneización, fueron consecuencia de que el ejercicio de derechos y las posibilidades materiales de acceso, se

⁹ La Convención Internacional de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989. Los derechos del niño son un conjunto de normas jurídicas que protegen a las personas hasta los 18 años de edad. Los mismos fueron incorporados a la Reforma Constitucional de 1994, enunciando necesidades y obligaciones del Estado en relación a la infancia.

vieran obturadas por las condiciones socio-económicas de una parte significativa de la población. Agudizando de manera significativa, diferencias en las experiencias y recorridos de infancia, de niños/as en Argentina.

¿De qué infancia hablamos? decires de docentes y cuidadoras

Durante el año 2019, realizamos un trabajo en territorio en dos salas cuna ubicadas en diferentes sectores de la ciudad: zona sureste y zona noroeste. El contacto con estos espacios surge a partir de un proyecto de transferencia denominado *Sabores, sentidos y saberes de la comensalidad infantil*, cuyo objetivo estaba orientado a (re) pensar las experiencias de comer en espacios institucionales. Esta propuesta fue presentada a los/as directivos/as del Plan Salas Cuna, quienes nos sugieren establecer contacto con las Salas inicialmente referidas dado que ninguna tenía en curso proyectos con agentes externos. De esta manera nos acercamos a estos espacios para presentarnos, conocernos y poner en consideración nuestra propuesta de carácter interdisciplinario. Dicha experiencia nos permitió vincularnos con los diferentes actores que participan de estos espacios y construir los datos que dan lugar a las reflexiones de este artículo.

Nos propusimos trabajar desde una praxis expresivo-creativa la cual, creemos, da lugar a otros modos de indagación y propician instancias de reflexión sobre las temáticas a trabajar. Desde este abordaje metodológico, consideramos la producción de la experiencia estética en una doble vía: para generar momentos de expresividad y como objetos expresivos en sí mismos. En los encuentros con docentes y cuidadoras procuramos exceder las lógicas que proponen las preguntas y respuestas para dar paso a otras modalidades de decir/actuar donde los sujetos encuentran otras formas -indirectas en un sentido, pero directas en otro- para decir su mundo (Huergo e Ibáñez, 2012).

La puesta en marcha de las diferentes técnicas da lugar a una creación compleja, reflexiva, de múltiples relatos y experiencias, a partir de las cuales extraemos las relaciones significativas y de sentido que operan en el mundo social estudiado. En esa dirección, entendemos que la comunicación emana de los sujetos; no solo de manera expresa como lenguaje o gesto voluntario e intencionalmente producido; sino de formas inconscientes e inadvertidas (Ibáñez, 2019).

Los roles de los investigadores en cada encuentro consistieron en: un coordinador, un facilitador de las consignas y dos observadores que registraron lo acontecido mediante notas de campo. Con el permiso de las presentes se grabaron los encuentros y se tomaron registros fotográficos. Estos registros visuales permitieron la ampliación del conocimiento de estudio mediante la documentación de momentos o situaciones que ilustran el cotidiano vivido (De Souza Minayo et al, 2007). En cuanto a la observación participante se utilizó como estrategia complementaria a los talleres, siendo esta observación de forma rápida (De Souza Minayo et al, 2007) durante los momentos de encuentro.

Cabe destacar que el desarrollo de este proyecto contó con tres etapas de trabajo con los/as diferentes actores sociales que participan de este espacio¹⁰. En esta ocasión sólo nos vamos a remitir actividades realizadas en la primera etapa, en el marco de dos encuentros diferentes realizados con docentes y cuidadoras, cuyo equipo de trabajo estaba conformado por: una cocinera, una encargada, una docente y dos auxiliares en cada Sala.¹¹

Durante el primer encuentro, desarrollamos una actividad que consistió en una “*constelación de palabras*” como propuesta disparadora para abordar y reflexionar sobre diferentes tópicos.

¹⁰ Una primera etapa con el equipo de Sala Cuna, otra etapa con madres y padres, y una la tercera etapa con niños y niñas en encuentros expresivos-creativos, donde mediante juegos y materiales lúdicos se generaron propuestas de interacción e indagación de otros sentidos y sentires.

¹¹ La cocinera, la encargada y las auxiliares en este trabajo serán nombradas como cuidadoras, ya que además de las funciones específicas correspondientes a su rol desempeñaban además tareas de cuidados con los/as.

En ese momento, las participantes se dispusieron alrededor de una mesa, y en el centro de la misma se colocaron un centenar de palabras impresas en papeles de colores recortadas de manera individual y de fácil manipulación. Se les propuso seleccionar palabras que les resultaran significativas en relación a los disparadores: Barrio, Sala Cuna, Trabajo, Niños/as, entre otras. Una vez seleccionadas las mismas podían ser ordenadas para formar frases o usarlas de manera individual (Figura 1 y 2).

Figura 1: Registro

Constelación de Palabras con docentes y cuidadoras



Fuente: Sala Cuna, 15 de abril 2019

Figura 2: Registro

Constelación de Palabras con docentes y cuidadoras



Fuente: Sala Cuna, 15 de abril 2019

Constelaciones de palabras y sentidos emergentes de infancia

Particularmente en este apartado nos centraremos en las palabras seleccionadas por docentes y cuidadoras en torno al detonante: niños y niñas. En base a esta dinámica, en un segundo momento, realizamos una puesta en común dónde surgieron distintos sentidos en relación a estas categorías.

A continuación, presentamos las palabras seleccionadas a partir de la realización de esta actividad:

“despreocupados”- “protección”- “alegría”

“mirada bella”- “terribles” - “cristales”

“milagro”- “rebeldía”- “amor”- “alas”

“murmillos que ofenden”

(Nota de Campo, Técnica Constelación de Palabras para “Niños/as”, 15 de abril de 2019).

Inicialmente identificamos dos grandes grupos de palabras. Por un lado: “despreocupados”, “alegría”, “mirada bella”, “cristales”, “milagro”, “alas”, y, por otro lado: “protección”, “rebeldes”, “terribles”, “ofenden”. Estas adjetivaciones acerca de los/as niños/as, traen implícita una mirada de infancia que oscila entre concebirla de manera “romántica”, asociada por relatos del sentido común a una etapa inocente y feliz; y otra “domesticadora”, en la que los/as niños/as rebeldes deben ser corregidos desde el discurso adulto de la mala conducta (Ibañez, 2019).

Si profundizamos en las ideas que llevaron a la construcción de estos sentidos sociales, podemos encontrar los orígenes de la mirada “romántica” asociada al movimiento renacentista y las ideas humanistas. Desde esta perspectiva, los/las niños/as son vistos/as como inocentes, puros, sensibles, alegres, ligados a un estado natural (bondad natural), y asociados a representaciones estéticas angelicales reflejado en la selección por parte de docentes y cuidadoras, de palabras como “alas”, “milagro”, “bella mirada”. En este sentido una de las participantes, agrega en la puesta en común: “El amor más puro que te pueden dar es el de los niños. Después cuando crecen ese amor se distorsiona” (M, docente, Nota de campo, 15 de abril de 2019). En esta reflexión podemos encontrar, una continuidad con los postulados de Rousseau según los cuales, el/la niño/a nace en un estado de pureza que se corrompe al entrar en el contacto con la sociedad, en palabras de la docente se “distorsionan”.

Las miradas “domesticadoras” sitúan a la infancia en una relación de dependencia y subordinación frente a un adulto/a que debe moldearlo y prepararlo para la vida social civilizada. La palabra “rebelde” seleccionada por una de las cuidadoras, puede darnos algunas pistas de los sentidos imbricados, si nos remitimos a su etiología. Derivada del vocablo *rebellis*, compuesto por “re” que significa regresión y por “bellum” traducido como guerra, se entiende por rebelde a aquel/aquella que se vuelve contra el poder o la autoridad establecida en posición de querrela o guerra. Es decir, niños/as son entendidos como difíciles de educar, dirigir o controlar porque no obedecen, en este caso dicho por las docentes y cuidadoras. En sintonía con esta idea, Foucault (2002) sostiene que dos de las instituciones de control que han impactado con fuerza a lo largo de la historia en la modelización y disciplinamiento de los cuerpos infantiles han sido la familia y la escuela.

Otra mirada coexistente a las anteriores, es la presentada por Bustelo (2007) como “compasiva”. Desde esta perspectiva, los/as niños/as son presentados como indefensos e inocentes y objetivados como sostén de sentimientos y programas estatales desde el discurso

de la protección. Coincidiendo con esta mirada, una de las cuidadoras selecciona la palabra “cristales” y menciona “son frágiles, debemos cuidarlos” (Y, cuidadora, Nota de campo, 15 de abril de 2019). Otra de ellas, suma a esta reflexión la palabra “protección” y agrega “los niños no nos pertenecen, por eso debemos cuidarlos” (D, cuidadora, Nota de campo, 15 de abril de 2019) De esta manera, los/as niños/as, son sentidos y pensados como seres frágiles que necesitan ser cuidados, en este caso sobretodo porque son ajenos (propiedad de un “otro” adulto/a).

Finalmente, la relación asimétrica entre niños/as-adultos/as, presenta una continuidad tanto en las miradas “domesticadoras” como en las “compasivas”, que manifiestan características de polarización y linealidad. En relación a la polarización (niños/as - adultos/as) se establecen límites bien definidos que los separan y un conjunto de lazos sociales asimétricos que los conectan, esto lleva a que los/as niños/as ocupen un lugar de dependencia y subordinación cuyo carácter sistemático y duradero lleva a “perdurar la desigualdad de una interacción social a la siguiente” (Tilly, 2000, p. 20). En relación a la linealidad, implica una transformación hacia un destino central que es “convertirse en adulto/a”, en este sentido para Giberti (1997), aparecen con fuerza y de manera concomitante las ideas de procesos madurativos y educativos para dicha transformación. Frente a esto Bustelo (2012) propone pensar a la infancia como una categoría con carácter permanente, es decir desde el ser y no del llegar a ser.

¿Qué ves cuando los/as ves? Niños/as publicitarios/as vs niños/as “reales”

En un segundo encuentro con las docentes y cuidadoras, realizamos la proyección de cinco publicidades de yogurt cuyo público destinatario eran niños/as. Aquí nos proponíamos analizar el modelo hegemónico de infancia que se presentan desde el mercado alimentario, identificando estereotipos: físicos, actitudinales y de género. Para esto propusimos preguntas orientadoras para identificar: público destinatario (edad, clase social), que elementos aparecían (actores, objetos, colores) y sentidos o imaginarios que construye.

A partir de la técnica lluvia de ideas surgieron algunas palabras y frases que fueron registradas por el equipo de investigación. En una segunda instancia, se aplicó la misma técnica para indagar acerca de los/as niños/as de la Sala Cuna.

¿Qué nos muestran de los niños/as de las publicidades? Pudimos afirmar que en primer lugar emerge la figura de el/la niño/a consumidor/a. En este sentido Ravello de Castro (2001) expresa que los/as niños/as han sido elevados al mismo nivel que el adulto a partir de su interpelación por el mercado, borrando los límites niño/a-adulto/a. Este proceso en Argentina, irrumpió con fuerza a partir de la década de los 90, donde el mercado ingresó en los diferentes espacios cotidianos como el patio de la escuela o el living del hogar. De esta manera juguetes, golosinas, películas y publicidades televisivas, constituyen un “ecosistema” cotidiano en que niños y niñas, de diferentes sectores, se desarrollan, se nutren y a partir de esto empiezan a construir identidades.

Al analizar las publicidades pudimos observar que, si bien las campañas están dirigidas al público infantil, también padres y madres son interpelados. En relación al imaginario que se construyó, surgieron imágenes y sentidos que posicionan a “niños/as como inversión”. Esta mirada en relación a la infancia está ligada a la noción de inversión económica capaz de producir un determinado rendimiento o rentabilidad. Desde esta lógica se plantea la conveniencia económica de invertir en “capital humano”, implicando la introducción de la razón instrumental por sobre los derechos de la niñez, donde los niños/as se presentan como ‘buenos’ desde la lógica de ganancia. (Bustelo, 2007).

La idea de inversión se asocia a la idea de futuro. Los/as “niños/as como futuros adultos/as”, nos localiza en una mirada sobre la niñez que está anclada en el desarrollo biológico. Ésta nos remite a la idea de infancia como un período o momento de la vida que conlleva la transición de un estado de inmadurez e incompletitud (niñez) a un estado superior de madurez

(ser adulto/a). Desde esta mirada, la importancia de esta “etapa” no radica en su propio valor, sino que está puesta en el futuro, en la llegada a la vida adulta, constituyendo este tiempo simplemente una instancia preparatoria. (Caldo y otros, 2012).

Estos sentidos asociados al desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida del ser humano se encuentran asimismo ligados a una mirada *naturalizadora de la infancia* (Caldo y otros, 2012). La “naturalización” de las ciencias de la cultura y de la filosofía se constituyeron tomando la perspectiva a las ciencias biológicas (Álvarez, 2010). Esta tradición que es recuperada durante la segunda mitad del siglo pasado y hasta la actualidad, se presenta como una alternativa teórica, de corte positivista, para abordar el conocimiento de determinadas estructuras y procesos que, si bien inicialmente no se constituyeron objeto de conocimiento de las ciencias naturales, son considerados de una forma literal o analógica, como si lo fueran (Caldo y otros, 2012). La mirada naturalizadora de la infancia construye sentidos sociales que operan mediante descontextualización histórica y cultural, incorporándola como una categoría definida por procesos de desarrollo evolutivo lineal que emerge como evidencia empíricamente uniforme, independientemente de los contextos que le dieron origen.

Identificamos la presencia de una mirada naturalista respecto de la niñez, en la aparición en escena de actores especializados como los médicos, quienes representan el saber legitimado en lo concerniente al crecimiento y desarrollo de niños y niñas, enfatizando la idea de las necesidades “naturales” biológicas en la infancia. Siguiendo a Cullen (2004), estas nociones que suponen el pasaje de un estado a otro regido por el desarrollo o las leyes de la naturaleza, relegan la acción humana al acto de permitir que esto suceda y/o al acompañamiento de su correcta expresión.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite comprender de manera complementaria las rupturas y continuidades que se establecen al momento de pensar los niños/as “reales” con los que se encuentran docentes y cuidadoras en las salas cuna y la coexistencia de rasgos que aluden simultáneamente a cierta “idealización de la infancia”.

Según la definición de la RAE, idealizar significa “elevar las cosas sobre la realidad sensible por medio de la inteligencia o la fantasía” Esta lógica implica la exaltación de los atributos positivos otorgados, y la minimización o descarte de las particularidades que presentan los objetos o realidades. En el campo de la psicología, esta idea también se encuentra vinculada al inicio de las relaciones románticas donde es recurrente la idealización de la pareja. En ese sentido, la idealización de la infancia puede remitirse a los postulados desarrollados por Rousseau, donde el ser humano es considerado portador de una bondad natural desde su nacimiento. Esto se hizo manifiesto en el momento en que preguntamos respecto de los/as niños/as de la Sala. A continuación, presentamos algunas de las palabras que recuperamos mediante la técnica de lluvia de ideas:

“alegres”/“malhumorados”

“terribles”/“amorosos”

“activos”/ “tranquilos”

“dependientes”/ “independientes”

“compañeros”/ “peleadores”

“Respetuosos”/ “falta de límites”

(Nota de Campo, Técnica Lectura crítica de publicidades, 03 de julio de 2019).

En esta instancia se manifiesta de manera aún más evidente las miradas en relación a la infancia operando en dos sentidos: por una parte, exaltando las características positivas como

virtudes naturales de niños/as y por otra parte, se presentan las características antagónicas que identifican en los/as niños/as “reales” con quienes trabajan. De esta manera, se confronta el ideal que “debería” ser con la realidad de lo que sucede en estos espacios. Aquí identificamos la presencia de estereotipos idealizados de infancia en las palabras: “amorosos”, “alegres”, “respetuosos”, “estimulados”, “independientes”, “compañeros”, que contrastan con características negativas que les son asignados a niños y niñas, tales como: “malhumorados”, “terribles”, “descuidados”, “dependientes”, “peleadores”, “menos estimulados”, con “falta de límites”. Esto se presenta como contradicción en los sentidos que las docentes y cuidadoras manifiestan en relación a los/as niños/as con quienes trabajan, obturando las posibilidades de comprensión de la complejidad que entraña el trabajo con infancias reales.

Las diferentes concepciones de niñez, como también lo que se considera adecuado para este grupo y las características o comportamientos esperables, se presentan de esta manera como atributos dados por la naturaleza, y no como el resultado de disputas de sentido, donde algunos supuestos se imponen como la visión legítima y universal. En ese sentido Bustelo (2007) entiende que el “deber ser” se impone como una práctica discursiva del poder, mediante la normatividad, que en el caso de la infancia es “un deber, sin apelativos, a los adultos”.

Por otra parte, tal como mencionamos al abordar la realidad argentina en relación a las infancias, las segmentaciones que sucedieron sobre la población infantil (Carli, 2001), aportaron a la construcción de una visión dicotómica del universo de la infancia: los/as niños/as (contenidos en la familia y la escuela) vs los menores (niños/as “pobres”, “huérfanos”, “abandonados”, “delincuentes”) (Zapiola, 2006). Distintas pesquisas dan cuenta de la manera en que dicha segmentación se fue actualizando a través de las políticas públicas y las intervenciones sociales, en diferentes momentos en nuestro país (Llobet, 2010; Gentile, 2011). Estos profundos cambios que sucedieron, produjeron que la infancia pase de ser una “...sociedad infantil caracterizada por la mezcla social, a una sociedad crecientemente marcada por diferencias sociales” (Carli, 2006, p. 21), afectados a su vez por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural, generando una mayor distancia entre las diferentes formas de vida infantil (Carli, 2006).

Conclusiones finales. Hacia otro paradigma de Infancia

A lo largo del trabajo realizado hemos identificado diversos sentidos de infancia influenciados por corrientes de pensamiento que dan lugar a construcciones superpuestas, algunas aparentemente contradictorias, otras complementarias, que van permeando el sentido común de la sociedad. El análisis crítico de estas ideas es fundamental para quienes llevan adelante prácticas y propuestas de cuidado de las infancias. Los diferentes sentidos que emergen a lo largo de este trabajo, se presentan no como opuestos sino que se rearticulan en formas de pensar las niñeces presentando las siguientes características: 1) infancias descontextualizadas, tanto desde lo teórico como desde lo empírico, ignorando las condiciones sociales y culturales en que niños/as están insertos/as; 2) infancias homogéneas, independientes de aspectos culturales y de género; 3) infancias simplificadas, mediante la reducción de la complejidad que éstas entrañan a partir de generalizaciones en relación a un aspecto que queda limitado a una definición, sea de valoración positiva como negativa.

Si bien en la actualidad ha sucedido un cambio de status en relación a la infancia, aún se encuentran firmemente arraigadas ciertas nociones que obturan la comprensión de la complejidad que presentan las niñeces “reales”. Esto puede generar malestares y decepciones de quienes se vinculan y trabajan con infancias cuando estas no corresponden a lo que “deberían ser”, son “diferentes” e “incorrectos” de acuerdo al modelo estereotipado de niñez. Las polaridades expresadas en las palabras de las docentes al adjetivar a niños/as con quienes comparten su cotidianeidad, son reflejos de la polarización social y la fragmentación del consumo material que atraviesan las infancias hoy, más que en ninguna otra época (Dotro, 2007).

Nuestro sistema capitalista caracterizado por una cultura fuertemente adultista -que resalta los valores que se asocian a la adultez (racionalidad, competencia, capacidad) y desprecia todo aporte del mundo de la infancia- colabora en sostener y consolidar ese estatus subordinado, oprimido y marginalizado al que resultan condenadas las nuevas generaciones. Es de suma importancia considerar el protagonismo de la infancia¹², no solo como una propuesta teórica, sino desde su carácter político, social, cultural, ético y espiritual que permita repensar el lugar de las infancias y los/as adultos/as en las sociedades (Alfageme y otros, 2003)

Es por esto que tal vez, el desafío más importante hoy sea volver a mirar a los/as niños/as, conocer sus nuevas maneras de ser y de estar en este mundo contemporáneo y comprender el modo en que construyen identidad (Dotro, 2007)

Referencias bibliográficas

ALFAGEME, Erika; MARTÍNEZ, Marta y CANTOS, Raquel (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*, Madrid: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.

ÁLVAREZ Juan Ramón (2010), "La naturalización de la cultura en las ciencias biológicas", en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XV, Nº 873. Recuperado de: [http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm_\(16/11/2010\)](http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm_(16/11/2010)).

ALVES PEREIRA, Vilmar (2011). "Descartes e Rousseau: Leituras antagônicas de infância e subjetividade", en *POIÉSIS - Revista do programa de pós-graduação em educação- 4 (7)*, Universidade do sul de Santa Catarina, 20-37.

ARIÈS, Philippe (1962). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Recuperado de: http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf (03/08/2019).

BOURDIEU, Pierre (1990). "La "juventud" no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo/CONACULTA, México, 163-173.

BUSTELO, Eduardo (2012). "Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano", en *Salud Colectiva*, 8 (3), Universidad Nacional de Lanús, 287-298. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf> (17/03/2017).

BUSTELO, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CALDO, Martín; GRAZIANO, Nora; MARTINCHUK, Elizabeth; RAMOS, Maura (2012). "La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras Avances de una investigación en proceso", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, Nº135, UNAM.

CARLI, Sandra (2006). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente", en Carli (comps.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós, 19-54.

CARLI, Sandra (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

¹² El paradigma del Protagonismo Infantil (Liebel, 2000; Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010) comenzó a postularse en América Latina hace ya casi cuarenta años junto con el nacimiento y desarrollo de diversas experiencias de organización social y política de niños/as y adolescentes (movimientos sociales de niños/as y adolescentes trabajadores). Este posicionamiento, además de considerar al/la niño/a como un ser capaz y competente, plantea la necesidad de refundar la relación adulto/a-niño/a, es decir, el modo general en que concebimos la invitación a las nuevas generaciones a la vida.

CARLI, Sandra (2001) "La infancia como construcción social. Imaginarios, procesos históricos y desafíos educativos contemporáneos", en Carli, S (Comp.), *Infancia, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Ed. Santillana.

CARLI, Sandra (1994). "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina", en *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados de ciencias de la educación, 3-11. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4900/CArli.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (15/03/2017)

CULLEN, Carlos (2004). "Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación", en Cullen (comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 17-45.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2010). "Paradigma del protagonismo", en *INFANT*, Materiales de Trabajo N°2, Lima: IFEJANT.

DESCARTES, René (2007). *El discurso de método*. Valladolid: Maxtor.

DE SOUZA MINAYO, María Cecilia; FERREIRA DESLANDES, Suely; CRUZ NETO Otávio, GOMES, Romeu (2007). *Investigación Social. Teoría, Método y Creatividad*, Ed. Buenos Aires.

DOTRO, Valeria (2007). *La infancia entre la inocencia y el mercado*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95859/sunshine_Dotro.pdf?sequence=1 (10/03/2021).

FOUCAULT, Michel (2002). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Editorial siglo XXI (versión original, 1975). Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf> (08/09/2016).

GAITÁN, Lourdes (2006). *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid.

GENTILE, M. F. (2011). Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables. en I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y C. Zapiola (Comps.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)* (pp. 265-286). Buenos Aires: Teseo.

GIBERTI, Eva (1997). "La niñez y el hacer política", en *La niñez y sus políticas. Políticas de los adultos dirigidas a los niños y políticas de la niñez creadas por los niños y las niñas*. Eva Giberti (comp.) Buenos Aires, Editorial Losada.

HUERGO, Juliana e IBÁÑEZ, Ileana (2012). "Contribuciones para tramar una metodología expresivo-creativa. Ejercicio de lectura de dibujos de mujeres de Villa La Tela, Córdoba", en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N° 3, Año 2 (abril-septiembre 2012), Estudios Sociológicos Editora, ISSN 1853-6190, 66-82. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/56/30> (5/12/2015)

IBÁÑEZ, Ileana (2019). *Infancia (s) y Experiencia (s) en una ciudad socio-segregada: Violencias, Afectividades y Creatividad, Córdoba (2008-2012)*, Tesis Doctoral, Centro de Estudios Avanzados (No publicado).

LLOVET, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc.

MONTERO GONZÁLEZ, Martha Soledad (2008). "El Emilio: niño y educación", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N° 12, 91-112

PAVEZ SOTO, Iskara (2012). "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales", en *Revista de Sociología*, N27, 81-102. Recuperado de: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479> (15/03/2021).

PUIGGRÓS, Adriana (2000). *Educación neoliberal y alternativas*. En: Buenfil Burgos. Los márgenes de la educación. México: Plaza y Valdez.

RABELLO DE CASTRO, Lucia (2001). *Infancia y Adolescencia en la Cultura del Consumo*, Bs. As.: Grupo Editorial Lumen.

SARAT, Magda (2012). "Proceso Civilizador, Infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias", en *Subje/Civitas*, n9 enero-junio. Recuperado de: http://www.subjecivitas.com.mx/num9/sarat_proceso_civilizadorio.pdf (15/03/21)

TILLY, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península/Biblos.

ZAPIOLA, María Carolina (2006). "¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890", en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (Ed.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Universidad Nacional Gral. Sarmiento. Buenos Aires: Prometeo.

Cita sugerida: ANGELI, María Julia y SIMONI, María Laura (2021). "¿Cómo son los/as niños/as? Construcciones históricas y sentidos sociales de infancia en docentes y cuidadoras de salas cuna" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 63-77.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 21 de abril de 2021

Aceptado: 12 de mayo de 2021

“¡A comeeeeeer!” Prácticas de comensalidad de niños y niñas en una Sala Cuna (Córdoba, Argentina)

“Let’s eat!” Commensalism practices of boys and girls in a Sala Cuna (Córdoba, Argentina)

Candela Luciana GONZÁLEZ*
Candela María IRIARTE**

RESUMEN

El Plan Sala Cuna es una política de cuidado infantil del Gobierno de la Provincia de Córdoba destinada a niños/as entre 45 días y 3 años de edad. En este trabajo nos centraremos en identificar y comprender los modos de interpelación a los/as niños/as asistentes por parte de los/as diferentes actores adultos/as que intervienen en una Sala Cuna a la hora de comer: cocinero, nutricionistas y maestras. Para ello, llevamos adelante un enfoque etnográfico. La muestra intencional estuvo conformada por 30 niños y niñas menores de 4 años de edad, asistentes al turno tarde. Las técnicas e instrumentos que utilizamos fueron observaciones participantes en el barrio y en la Sala, entrevistas etnográficas a cocinero, maestra, cuidadores, madres, nutricionistas. Pudimos observar que en la modelización de las prácticas de comensalidad de los niños y las niñas intervienen adultos/as -que siguen sus propios *habitus* en tensión con los lineamientos programáticos- y también el grupo de pares. Las docentes están muy encima para que terminen de comer todo el plato. Ellas justifican este accionar en el conocimiento de las condiciones materiales de vida de las familias de los/as niños/as atravesadas por la pobreza. Esta trama social va condicionando el aprendizaje de las formas de vincularse con el tiempo, el espacio, la comida, los/as otros/as. También afecta las formas de vivenciar y habitar el propio cuerpo cuando comen.

Palabras clave: comensalidad; niños; niñas; comidas; programa alimentario.

ABSTRACT

The *Sala Cuna* Plan is a childcare policy of the Government of the Province of Córdoba aimed at children between 45 days and 3 years old. In this work, we will focus on identifying and understanding the ways in which the attending children are addressed by the different adult actors who intervene at lunchtime: the cook, nutritionists, and teachers. To do this, we carried out an ethnographic approach. The intentional sample consisted of 30 boys and girls under 4 years old attending the afternoon shift. The techniques and instruments that we used were participant observations in the neighborhood and in the room, ethnographic interviews with the cook, the teacher, caregivers, mothers, and nutritionists. We were able to observe

* Lic. en Nutrición. Escuela de Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: candela.gonzalez.2693@gmail.com

** Lic. en Nutrición. Escuela de Nutrición. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: candelamariairiarte@hotmail.com

that in the modeling of the commensalism practices of boys and girls, adults intervene - who follow their own habitus in tension with the programmatic guidelines – as well as the peer group. The teachers are very much on top of children so that they finish eating the whole plate. They justify this action knowing the material living conditions of their families conditioned by poverty. This social fabric is conditioning the learning of ways of connecting with time, space, food, and others, and, also the ways of experiencing and inhabiting one's own body when children eat.

Key words: commensalism; boys; girls; meals; food program.

Introducción

Este trabajo responde a un recorte de la Tesis de Licenciatura en Nutrición titulada “*Prácticas de comensalidad de niños y niñas menores de 4 años de edad*” (2018), instancia en la que nos preguntamos: ¿cómo se construyen tales prácticas en el marco de una Sala Cuna ubicada en un barrio de zona sur de la ciudad de Córdoba, durante el año 2017? Particularmente, en esta ocasión, nos centraremos en identificar y comprender los modos de interpelación a niños/as asistentes por parte de los/as diferentes actores que intervienen en ese espacio de cuidado: cocinero, nutricionistas, maestras.

La metodología de investigación que utilizamos fue de tipo cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006). Puntualmente, nos basamos en el enfoque etnográfico, que consiste en un proceso de exploración, estudio y descripción comprensiva de los fenómenos sociales y culturales (Milstein, 2015). La muestra intencional (n= 30) estuvo conformada por niños y niñas menores de 4 años de edad, asistentes al turno tarde. Las técnicas e instrumentos que utilizamos fueron observaciones participantes en el barrio y en la Sala, entrevistas etnográficas a cocinero, maestra, cuidadores, madres, nutricionistas.

De modo que, la estructura expositiva del presente escrito es la siguiente: 1.- Presentación del Plan Salas Cuna, 2.- Breve descripción del barrio y Sala Cuna donde trabajamos, 3.- Construcción de la mirada analítica: sobre los niños y las niñas, sobre sus prácticas de comensalidad. 4.- ¡A comer! Interpelaciones adultas en la acción cotidiana. 5.- Reflexiones finales.

Plan Salas Cuna

En Córdoba existen dos programas sociales con componente alimentario emblemáticos que se implementan desde la vuelta a la democracia argentina. Uno de ellos, en vigencia con otra denominación, es el “Programa Centros de Cuidado Infantil y Promoción de la Familia” (Ley Nº 7525 y Decreto Reglamentario). Su objetivo consistía en brindar atención integral a niños y niñas de 0 a 4 años de edad para garantizar un crecimiento y desarrollo óptimo. Para ello se proponía trabajar en las siguientes dimensiones: educación, nutrición, alimentación, salud y recreación. En este sentido, se establecía una responsabilidad compartida entre el Estado y la familia, articulando con otras organizaciones/instituciones de la sociedad a las que se les asignaba un monto de dinero para cubrir los gastos en materia de prestaciones alimentarias, de estimulación y de cuidado (Ibáñez y Huergo, 2017). En marzo del año 2016, el Gobierno de la Provincia promueve el traspaso de los Centros de Cuidado Infantil (CCI) al nuevo “Proyecto Salas Cuna”¹, enmarcado en el Plan “PORLAFLIA para la protección y cuidado familiar” de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo

¹ Responde a los lineamientos del Programa Nacional de Primera Infancia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y recibe parte de su financiamiento.

del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba. En enero 2020, la Secretaría de Acción Social del mismo Ministerio pasa a ser su autoridad de aplicación.²

Desde esta base programática se promueve crear una red provincial de Salas Cuna, en articulación con Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) de diferentes territorios y con los Municipios, con la finalidad de promover espacios destinados al cuidado y protección de niños y niñas de 45 días a 3 años de edad de sectores "vulnerables" de la provincia. En la página web del Gobierno Provincial se las presenta de la siguiente manera:

Las Salas Cuna tienen dos objetivos concretos que se complementan:

Por un lado, contribuir al desarrollo psico-social de los niños y niñas invirtiendo en la estimulación temprana, para garantizar el desarrollo de todo su potencial.

A su vez, la sala Cuna le brinda a la mujer la tranquilidad del cuidado y contención de sus hijos, mientras trabaja o asiste a la escuela. Contribuye así a la inserción social y laboral de las mujeres.

Para su alcance, entre sus principales lineamientos de acción se encuentran: a) Asistencia profesional para el cuidado, recreación y comida, b) Entrega de leche fortificada, complementos nutricionales (almuerzo, desayuno/merienda) y elementos de higiene, c) Dotación de equipamiento e infraestructura y, d) Talleres de diversas temáticas para adultos/as.

Puntualmente, en lo que respecta al área de nutrición, de acuerdo a información proporcionada por el equipo técnico del Proyecto, los objetivos se organizan de la siguiente manera:

- Promover una adecuada alimentación- nutrición y prevenir déficits nutricionales en la primera infancia.
- Promover y facilitar la lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes de vida.
- Promover la "comensalidad en Sala". Se persigue que el tiempo para comer de cada niño/a sea tranquilo; que esa dinámica se respete, sin apurarlos/as. Por ello no se estructura su duración en horarios pre-establecidos, sino que se busca crear un ambiente de diálogo y aprendizaje para estimular el desarrollo.
- Capacitar acerca de las Buenas Prácticas de Manipulación de alimentos.

Por otra parte, siguiendo su marco normativo vigente, aquellas organizaciones que se postulan para llevar adelante una Sala Cuna deben cumplir con ciertos requisitos básicos e indispensables desde el área de infraestructura; entre ellos, respetar una fachada institucional que represente y unifique al Proyecto. En cuanto a la distribución espacial, se organizan en tres salas según edades: a) para los/as deambuladores/as menores del año, b) para niños/as hasta los 2 años y c) para niños/as de 3 años. Esta separación responde a que cada etapa de la vida tiene su particular proceso de maduración, que requiere atención/estimulación específica por parte de los/as cuidadores/as. El espacio de encuentro de todas las edades es el patio.

En cuanto a la dinámica operativa de las Salas Cuna, se dispone del turno mañana (desayuna y almuerza) y tarde (almuerza y merienda). El personal se conforma por un/a

² Para mayor información, visitar el Portal Web Oficial del Gobierno de la Provincia de Córdoba: <http://www.cba.gov.ar/salas-cuna/>

encargado/a, un/a cocinero/a, una docente con título habilitante, dos cuidadoras o maestras auxiliares por turno y una trabajadora social. El presupuesto disponible, consiste en un monto fijo por niño/a, destinado a cubrir gastos de alimentos, servicios públicos (electricidad, agua, gas), pago de sueldos, productos de limpieza, materiales didácticos y extras tales como arreglos de infraestructura u otros imprevistos.

Desde el equipo técnico del Proyecto, se realizan eventualmente auditorías de psicopedagogos y nutricionistas. Los primeros intervienen en la planificación del cronograma y diseño de actividades junto a la docente, su posterior seguimiento y evaluación. La intención está puesta en que además del juego libre haya actividades específicas para niños y niñas de acuerdo a su proceso de crecimiento y desarrollo. Las segundas, diseñan y planifican los menús diarios para almuerzos, desayunos/merienda (7 - 11 meses y > 1 año) para cuatro semanas; de acuerdo a la estación del año (invierno- verano) y según la edad (6-7 meses/ 9 - 11 meses/ > 1 año). Además, como complemento nutricional, hacen entrega de un kilogramo de leche entera en polvo por mes a cada niño/a que asista a la Sala Cuna. Como así también monitorean el cumplimiento de las Buenas Prácticas de Manufactura por parte del personal de cada organización.

Breve presentación la Sala Cuna y área geográfica de cobertura

El barrio de la Sala Cuna se localiza en zona sur. Allí viven aproximadamente un total de 2500 habitantes, alrededor de 400 familias. A partir de documentos facilitados por el equipo de la Sala y diálogos con diferentes referentes barriales tuvimos conocimiento sobre sus condiciones de vida. La obtención de recursos económicos es principalmente producto del trabajo informal, tales como recolección de materiales reciclables, albañilería y trabajo doméstico. Además, como ayuda a la economía familiar, la mayoría percibe la Asignación Universal por Hijo. Según nos comentan nuestros/as entrevistados/as, en este contexto de economías de subsistencia, las oportunidades de acceso a la educación, a la salud y a los alimentos ocurren primordialmente por vía de la asistencia estatal.

Por otro lado, el barrio no cuenta con hospital, dispensario, Centro de Participación Comunal (CPC), escuela primaria ni secundaria. Las instituciones más cercanas se encuentran en el barrio colindante. Para llegar a ellas dependen del sistema público de transporte. En cuanto a las instituciones locales presentes en el barrio, podemos mencionar el Centro Vecinal y la Sala Cuna.

En cuanto a la Sala Cuna cuenta con la cantidad de espacios mínimos requeridos por la normativa del proyecto "Salas Cuna": tres salas para las diversas edades, un salón de usos múltiples (SUM), un espacio exterior para juegos, cocina, un baño para niños/as y otro para adultos/as. Además, dispone de una oficina donde se encuentra el encargado o la trabajadora social, la utilizan para hablar personalmente con quienes se acercan a la institución por consultas varias. Actualmente, asiste a 26 niños/as en el turno mañana y 30 niños/as en el turno tarde, donde se les brinda desayuno/almuerzo y almuerzo/merienda respectivamente.

En relación al equipamiento y mobiliario presenta aire acondicionado frío/calor instalado en la salita de tres años. Las salas de los niños/as más grandes (dos y tres años de edad) cuentan con dos mesas redondas bajas y con sillas acorde a su tamaño revestidas en melamina de color blanco. Además, para el uso de las docentes se dispone de un escritorio alto de madera. Ambas salas, en las paredes que dan a la calle, presentan ventanas con rejas; sólo una de las tres tiene cortina. Por otro lado, haciendo referencia al sector de la cocina, cuenta con una puerta de ingreso que se conecta con el patio interno. No presenta conexión directa con las salas.

En lo que respecta a los servicios, la institución posee pozo negro y cámara séptica, agua de red y luz eléctrica. En lo que refiere al presupuesto que le destina el Gobierno de la Provincia de Córdoba a la Sala Cuna, el cocinero, apodado Toto, es quien realiza las

compras de los alimentos necesarios para la preparación de las comidas (desayuno/merienda y almuerzo), como también los productos de limpieza. Este profesional gastronómico, a diferencia de un cocinero de oficio, estudió la carrera de *Chef*. Además de tener años de trabajo en cocina y haber acumulado experiencia en las artes culinarias, realiza las compras en grandes cantidades (al por mayor) para optimizar el dinero disponible.

El traslado de las preparaciones está a cargo del cocinero, quien coloca en una bandeja grande 5 platos aproximadamente y las lleva hacia las salas. Luego, le hace entrega de a un plato por vez a la docente quien los reparte a cada niño/a en la mesa.

Además, dentro del equipo de profesionales, también se encuentra: Ana, una docente con título habilitante; Rosa y Sol, dos maestras auxiliares por turno (vecinas del barrio); una maestra auditora que no asiste diariamente; un encargado de las tareas administrativas; una trabajadora social y una persona a cargo de las tareas de limpieza del lugar (vecina del barrio).

En los medios de comunicación locales, últimamente, el Proyecto Salas Cuna es parte de “lo noticiable”. A partir de una investigación académica realizada por El Colectivo de Educación Inicial, el Instituto de Formación Docente Garzón Agulla y un planteo de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) se le cuestiona al Gobierno Provincial una escasez de docentes, su precarización laboral y la falta de controles de los planes educativos. Sin embargo, a la par, aclaran que estas falencias no le quitan mérito respecto de la contención social que se brinda a los niños y las niñas de 45 días a 3 años de edad en contextos socio-segregados. En palabras del profesional gastronómico, funciona como un “nexo” entre el barrio y las autoridades del gobierno de la provincia: “ahora si empieza a cumplir una función, el Estado empieza a estar presente en el barrio a través de la Sala Cuna...” (Entrevista al cocinero de la sala cuna, 19 de octubre 2017).

Construcción de la mirada analítica: sobre los niños y las niñas, sobre sus prácticas de comensalidad

A- Sobre los niños y las niñas

Siguiendo los aportes de Milstein (2008), partimos de reconocer la significativa importancia que implica escucharlos, observarlos para conocer cómo ellos/as perciben – sienten, dicen, hacen - su mundo alrededor del comer en una Sala Cuna. Esta forma de concebirlos presenta una historicidad dentro del campo de estudio de la infancia, espacio atravesado por cruces de luchas políticas, económicas e ideológicas.

Carli (1999) nos propone hablar de “las infancias” y no de “la infancia”, haciendo énfasis en su relatividad histórica y contextual. El remitir a términos plurales, habilita a la autora a apelar a los procesos múltiples, diferentes y desiguales que la atraviesan. En esa dirección señala la trama relacional que se da entre las diferentes estructuras y lógicas familiares, las políticas públicas que redefinen el sentido político y social de la población de niños y niñas para los Estados, la incidencia del sistema capitalista neoliberal, los medios masivos de comunicación, como así también las transformaciones culturales y sociales que afectan la escolaridad.

Tras la intencionalidad de dar brevemente cuenta de esos procesos, tomaremos algunos aportes de Meyworitz (1992), citado por Barbero (2002), quien sostiene que la existencia social de la infancia ocurre entre los siglos XVII y XVIII. En este período se comienza a gestar un nuevo tipo de prácticas sociales en relación a los niños y a las niñas, que le otorgó a esta etapa vital un status propio diferenciado de la adultez. De este modo el autor refiere que, en la Edad Media y el Renacimiento estaban mezclados con el mundo adulto; tanto en la casa, en la taberna como en el trabajo. Es recién a comienzos del siglo XVII, con la disminución de la mortalidad infantil y la aparición de la escuela primaria, que la infancia empezó a tener existencia social en conjunto con la separación de la esfera pública y

privada de la vida en sociedad. Por consiguiente, en el interior de los hogares se separa el mundo de los/as adultos/as y el de los/as niños/as. Desde el siglo XVII hasta mediados del XX, cada uno de esos mundos presentó sus propios espacios de saber y de comunicación. No obstante, la aparición y distribución masiva de la televisión rompió los filtros de la protección infantil previamente establecida. Esto trajo aparejado la transformación de los modos de circulación de la información en el hogar, es decir, se pasó de códigos de acceso complejo (libro) a códigos de acceso sencillo (imágenes televisivas de toda índole: guerras, conflictos armados, corrupción, erotismo). En esta perspectiva, Barbero completa el análisis, tematizando acerca del “desordenamiento cultural”. En este escenario señala que se reorganizan los modelos de socialización de niños y niñas: “ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (2002: s/r).

En relación a los medios masivos de comunicación, Carli (1999) adhiere a la premisa de que las modificaciones en las formas de acceder a la información y al conocimiento, barrieron con el concepto de infancia construido por la escuela. Para esta investigadora, en Argentina, la escolaridad de carácter obligatoria funcionó como dispositivo disciplinador de niños/as de sectores populares, de hijos/as de inmigrantes, de población nativa y general, favoreciendo la construcción de niños/as-sujetos en términos colectivos. Esto último, no sin conflictos mediante.

En esa sintonía, Milstein (2015) refiere que la categoría “niñez” y la adjetivación “infantil” se han cimentado en las sociedades occidentales. Las dimensiones físicas de los niños y las niñas han operado como marca distintiva que se extiende hacia atributos de minoridad en lo cognitivo, social y afectivo. La resultante de este proceso es una caracterización en términos de seres carentes, incapaces, deficitarios, que son dependientes por su propia condición biológica y ontológica. Según la autora, este modo de concebir a la niñez incorpora la exacerbación de rasgos homogeneizantes para niños y niñas. Y, por otro lado, invisibiliza la clase social, la edad, la generación, la nacionalidad, la etnia, la religión, entre otras. De esta manera, se construye un grupo social que tiene como principal rasgo de identidad la evidencia biológica, física y ontológica de un precoz desarrollo. Esto trae aparejado una configuración de sujeto cuya condición social resulta dependiente, carente e incompetente que “necesita” de acciones socializadoras.

En base a lo descrito, Carli (1999) sostiene que no es pertinente separar el mundo adulto del mundo de niños/niñas por la categoría cronológica de la “edad”. Tal como antes mencionamos, las transformaciones en la relación adultos/as-niños/as, sus cercanías y distanciamientos, presentan lindes construidos históricamente bajo la regulación familiar, escolar, estatal, junto a sus respectivos universos simbólicos. En este punto, tanto Carli como Milstein, autoras de referencia en el campo de estudio de la infancia, sostienen que sólo se puede analizar “la infancia” o las “experiencias de niños y niñas” en la tensión estrecha con la intervención adulta. Esta premisa les permite afirmar que el tránsito por la infancia asume hoy otro tipo de experiencia respecto de generaciones anteriores, dando lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades (Carli, 2010; Milstein, 2008).

Este posicionamiento relacional para leer las infancias nos permite de-construir las miradas atomizadas de una sociedad adultocéntrica. Ésta ha configurado una matriz de organización sociocultural que toma al adulto/a como nodo cognitivo-emocional de todas las prácticas sociales, particularmente de las experiencias de niños y niñas. Así, podemos dar cuenta de la gran variación cultural que existe respecto a cómo concebimos a los niños y a las niñas de acuerdo a los diferentes modos de crianza, a lo que los/as adultos/as esperamos de ellos/as, al lugar social que ocupan, a los modos de relación entre pares, entre otros.

Por todo lo desarrollado hasta aquí, en concordancia con Milstein, reconocemos “la necesidad de comprender a los niños como 'sujetos' -en el sentido de humanos y sujetados- a sus propios contextos socio-históricos” (2008:34). No obstante, ella aclara que, no alcanza

con situarlos en el contexto histórico material, sino que también es necesario aceptar que sus actividades implican especiales modos de agenciamiento. Los niños y las niñas son actores claves que aportan significados, producen y definen procesos culturales con capacidad inventiva propia en plena interacción con el mundo de sus cuidadores/as. Al igual que los/as adultos/as, son agentes que tienen capacidades de construir e influir sobre su propia realidad (Duque Paramo, 2008). Por todo ello, la autora postula comprender a los niños y a las niñas a partir de lo que ellos/as mismos/as hacen y dicen; e inclusive para entender a través de ellos/as aspectos de la vida adulta (Milstein, 2008). En esta dirección es que avanzaremos en el apartado siguiente.

B- Sobre las prácticas de comensalidad infantiles

Las prácticas de comensalidad son entendidas como un hecho complejo, socializador que se sitúa en un tiempo-espacio determinado. Su trama condensa a los alimentos y sus características organolépticas, los significados sociales atribuidos a las comidas, el tiempo destinado al comer, las características socio-ambientales del espacio, la organización del lugar, el grado de interacción social, las pautas de comportamientos, entre otros aspectos (Guidalli, 2012).

El alimento, tal como lo define Le Breton (2006), es una constelación sensorial. Todos los sentidos se despliegan a la hora de la degustación por parte del comensal, quien no sólo se conforma con los sabores, sino que también involucra todas sus modalidades sensoriales: gustativa, táctil, olfativa, propioceptiva, térmica. Por ello, se reconoce la cualidad de multi-sensorialidad de los platos.

De este modo, los alimentos además de aportar energía y nutrientes esenciales para la vida cotidiana, son portadores de sentido, y éste les permite ejercer efectos simbólicos y reales, individuales y sociales. Al combinarlos en comidas estructuran el espacio y el tiempo. La carga simbólica de un alimento/una comida se construye al interior de una cultura alimentaria. Ésta hace referencia a una matriz construida a partir de prácticas y conocimientos, valores y creencias, técnicas y representaciones sobre qué, cuándo, cómo, con quién y por qué se come lo que se come en una determinada sociedad. Se desarrolla en el contexto de determinadas relaciones sociales, en la que los/as comensales están incluidos/as, donde además hay un grupo que lo antecede y le enseña a comer. En la cultura alimentaria entran en juego intercambios sociales, tanto materiales (prácticas alimentarias en su sentido más amplio, desde la producción, distribución, selección, preparación hasta el consumo) como así también simbólicos (creencias, representaciones, conocimientos) que motivan y explican la comensalidad (Contreras Hernández y García Arnaiz, 2005). Por ello podemos señalar que el momento del comer simboliza mucho más que la acción de compartir alimentos con otros/as comensales en un tiempo y espacio, sino que también intervienen significados, simbolismos, sentimientos en dicha práctica como así también condicionamientos históricos y materiales.

En el comer juntos, Le Breton (2006) define a la comensalidad como una acción en común que alimenta la sensación de apreciación colectiva. Uno degusta tanto los sabores como la compañía. Algunas compañías abren el apetito y, por el contrario, otras lo cierran. Compartir sabores remite al (dis)gusto de estar juntos. Nuevamente aquí, se manifiesta que comer también involucra dinámicas conflictuales.

En el marco de la comensalidad, el *gusto* es una postura provisoria frente a los alimentos, por lo tanto, su formación es un proceso social y cultural que ocurre desde los primeros días de vida, otorgando significados e identidad a las personas en el marco de vínculos afectivos (Le Breton, 2006). Es decir, al incorporar un determinado alimento, no solo se modifica el estado del organismo como sustancia orgánica, sino que también hace a la identidad del individuo ya que se incorpora al comiente en un sistema culinario (o gastronomía) y, por lo tanto, en la trama afectiva del grupo que lo practica (Fischler, 1980). Es así como los sistemas culinarios contribuyen a dar sentido al ser humano. Esta afirmación responde a

que, a través de los alimentos, las formas de preparaciones, las combinaciones de ingredientes, los olores, sabores y consistencias, los sentidos, significados, sentimientos y evocaciones alrededor del plato, se produce el arte culinario en el que las personas se sienten identificadas. Por el contrario, Fischler (1995) hace mención al *disgusto* definiéndolo como un fenómeno que posee dos dimensiones, una biológica (comportamientos como mala cara, rechazo, regurgitación y vómito), y otra dimensión psicológica, social y cultural (emociones y sensaciones). Esta última desencadena la primera.

En cuanto a la relación alimento-comensal, en los sectores socio-segregados, el Estado -en todos sus niveles- juega un rol central al momento del comer a partir de sus intervenciones alimentarias, tanto en el plano comunitario como en el escolar. En este sentido, durante las comidas compartidas por fuera del ámbito familiar, los/as niños/as experimentan una cocina a veces diferente a la que están acostumbrados/as, escuchan reflexiones y observan comportamientos de sus pares y/o adultos/as cuidadores que los/as interpelan en su práctica de comensalidad. De este modo, se acepta gustosamente o no, el alimentarse con comidas que aún no conocen.

Sin embargo, frente a una misma realidad, los cuerpos no vivencian las mismas sensaciones y no descifran los mismos datos; cada uno/a de ellos/as es sensible a la información que reconoce y que remite a su propio sistema de referencia simbólico o cultural. Es a través de su cuerpo que el individuo constantemente interpreta su entorno y actúa sobre él en función de las orientaciones internas dadas por la educación, la costumbre, su historia de vida. Referir a los sentidos involucra al cuerpo, entendido por Le Breton (2006) como “proyecto sobre el mundo”, y un constante proveedor de significados. En el caso particular de los niños y las niñas, este autor señala que, “... aprende[n] a identificar los sabores, a apreciar o a rechazar platos o alimentos. Participe[n] o no en la confección de la comida, se inicia entonces no sólo en el discernimiento de los sabores, sino también en su preparación, en darles relieve” (Le Breton, 2006:274). Desde que nacemos comenzamos a percibir o a interpretar nuestras comidas entendidas en su doble condición de “sustancia” y “circunstancia” (Contreras Hernández, 1992).

Por otra parte, nos parece interesante incorporar la mirada de Sedó Masís y De Mezerville (2003) dado que realizan un cruce analítico entre la alimentación y los cuatro estadios de desarrollo psico-social que plantea Erikson. En relación a estos últimos, consideramos importante destacar que los/as participantes de este estudio se encuentran atravesando las etapas correspondientes a la primera infancia, niñez temprana y edad del juego.

De este modo, siguiendo a Le Breton (2006), podemos decir que el grupo de pares amplía y matiza las preferencias y las propuestas alimentarias del grupo familiar, produce discursos acerca de los platos o los alimentos, comparaciones que afinan o desacreditan el gusto y ejercen una influencia perdurable en la modelación de la sensibilidad alimentaria y gustativa. La influencia del grupo de pares en las prácticas alimentarias se destaca en esta etapa de la vida de nuestro interés, ya sea por observación, imitación e identificación, nuevos ingredientes y preparaciones que ingresan al repertorio alimentario.

Guidalli (2012) sostiene que en ámbitos como comedores escolares existe un contraste entre la sociabilidad alimentaria infantil donde el juego forma parte del contexto de la comida con el tono autoritario de las normas que acompañan la práctica de comensalidad en ese espacio. Entre ellas, “sentate bien”, “no hables mientras comes”, “usá correctamente los cubiertos”, “no molestes a tu compañero”. De esta manera, Gracia y Comelles (2007) plantean que *comer bien* en estos ámbitos, parece significar el cumplimiento de recomendaciones dirigidas a la calidad nutritiva o de seguridad alimentaria, lejos de lo que sería *comer bien* en el sentido de incorporar las funciones sociales y culturales de la comida relacionadas con el placer gustativo, olfativo y el intercambio social entre comensales.

“¡A comer!”: afectividades y disciplinamientos entre adultos/as y niños/as

Los niños y las niñas del turno tarde ingresan a las 12:30 hs., son recibidos por las maestras quienes los acompañan hasta su sala. Allí cada uno/a elige una silla para sentarse, en la que se va a ubicar a lo largo de la jornada. Esto es recordado sistemáticamente por las docentes cada vez que quieren ir a colocarse a otro sitio. Una vez reunidos todos/as los/as niños/as de la sala, se dirigen al baño a lavarse las manos. Posteriormente, regresan al aula para cantar canciones tales como: “Saludo al jardín”, “Saco una manito”, “Una viborita”. Pasados 15 minutos aproximadamente, llega la comida a la sala de la mano del cocinero.

Al ver entrar a Toto los niños y las niñas reconocen que se aproxima el momento del comer, y gritan: “¡Comidaaaa!”, expresando alegría a través de un rostro sonriente acompañado por movimientos de manos aplaudiendo. En algunas ocasiones se genera una atmósfera lúdica porque él suele ingresar con un sombrero, símbolo que produce en los niños y las niñas una asociación con lo festivo, la diversión. Estos intercambios disruptivos en el servido alimentario en el tiempo han designado al cocinero como una presencia afectiva. Esto se expresa cuando Toto ingresa sin ningún divertimento sobre su cuerpo, igualmente se levantan de sus sillitas para darle abrazos. En otras palabras, la comida en tanto celebración en común va permitiendo la construcción de lazos sociales tanto con quien la elabora como así también con quien se comparte su cualidad de “sustancia” como también de “circunstancia” (Le Breton, 2006; Contreras Hernández, 1992).

Los niños y las niñas al verlo ingresar al cocinero con un sombrero en su cabeza le piden a él que se los ponga, poniendo sus manitos sobre sus cabezas. Él comenzó a pasar alrededor de la mesa colocándose de uno en uno.

Tres niños al verlo entrar al cocinero a la sala, se levantan de sus sillas y van corriendo a abrazarlo, luego comienzan a levantarse el resto de los niños y niñas para ir también a abrazarlo (Nota de campo, 29 de mayo 2017, durante el momento del almuerzo, sala de tres años).

La mencionada presencia afectiva, según Fischler (1995), se relaciona con la intervención maternal que se define por un toque personal único, que sirve para identificar y valorizar al preparador como también a la preparación. De modo que, quien cocina apela a la felicidad gustativa de los/as comensales, destinando tiempo e ingenio en sus preparaciones; gesto reconocido y valorado por ellos/as a su manera: aplausos, abrazos.

Una vez que la comida llega a la sala, las maestras reparten a cada uno su plato. Al encontrarse frente al plato, hay una fracción de segundos durante la que el niño y la niña entran en contacto con lo servido de manera autónoma. Algunos/as con la mano, otros/as con la cuchara, otros/as desde la indiferencia frente a lo propio para husmear lo del compañero/a o bien para tomar algo de la comida y salir a deambular por el aula. Sin embargo, ese tiempo de exploración y descubrimiento sensorial es coartado por la intervención adulta inmediata cuyo sentido descansa en el control. Hemos observado seis situaciones que de manera recurrente se reitera:

A - La maestra de forma mecánica homogeniza las presentaciones culinarias hacia un solo color, una sola textura, un solo modo de comunicación: un *flavor* parejo en toda su superficie a tomar con la cuchara.

En la mesa se encuentran sentados 5 niños/as, entra el cocinero con los platos de comida y de a uno se los va entregando a la maestra, ella se los deja delante de cada niño/a. Ese día se comía polenta. La presentación era una porción circular naranja de polenta en el medio del plato bañada de un círculo de salsa roja con carne con hebras larguitas de queso de rallar. Uno de los niños comienza a sacar con sus deditos cada una de las hebras, algunas las lleva a la boca, otras las coloca sobre la mesa. Se habría generado una rítmica en sus movimientos de tocar, sacar, probar, tocar, sacar. Al ver esto, velozmente la docente agarra una cuchara y le mezcla toda la preparación hacia un tono monocromático y de textura homogénea. Comienza con esta acción en este plato, pero la continua de forma mecánica

con el resto de los y las presentes. Mientras tanto, comenta en voz alta: “Así se les enfría más rápido” (Nota de campo, 27 de junio 2017, durante el momento del almuerzo, sala de dos años).

B - La maestra opta por darle de comer en la boca limitando así las posibilidades de que el niño/la niña pueda explorar el plato durante el almuerzo.

Maestra: “Comer solos no pueden, ellos son chiquitos todavía, con estas comidas [guisos con abundante caldo] los tengo que ayudar, solos no pueden, se tiran todo encima y se mojan la ropa”. Mientras ella habla, estaba sentada al lado de una niña a quien le da de comer en la boca (Nota de campo, 27 de julio 2017, durante el momento del almuerzo, sala de dos años).

En este marco, de acuerdo a los aportes de Erikson (2000), podemos decir que se debilita el fortalecimiento de la autonomía que los niños y las niñas adquieren en la etapa vital en la que se encuentran, donde se espera que adquieran el dominio del manejo corporal, de utensilios, del espacio para comer y disfrutar de los alimentos, que elijan entre los diversos alimentos que se les ofrecen y cómo consumirlos, que aprendan diferentes rutinas y ciertas maneras de comportarse en la mesa. Acciones para las que necesitan tiempo.

C - La maestra dosifica las cantidades de alimento a servir por persona en la merienda. La dosificación opera como forma de disciplinar el consumo si es que “hay hambre” y evitar que “se juegue con la comida”. Pero también responde a una táctica de ahorro implementada en la Sala (ya no en la cocina) dado que, como antes señalamos, los alimentos en esta institución están contados para cada prestación. En esa dirección aportaba el cocinero: “no podemos darnos el lujo de tirar comida, por eso a mí me interesa el tema de las cantidades por niño, ¿cuánto es lo óptimo para su crecimiento? Uds. [nutricionistas] me pueden ayudar con eso”.

Los/as niños/as se encuentran sentados en su mesa, la maestra comienza a servir de manera dosificada la leche a menos de la mitad del vaso, se los reparte mientras dice: “con las dos manos agarramos el vaso, despacito así no la tiramos”, una vez que todos/as tienen su vaso de leche comienza a repartir un trocito de galleta de arroz a cada uno, sin dejar el plato en el centro de la mesa (Nota de campo, 16 de junio 2017, durante el momento de la merienda, sala de dos años).

D - Las maestras utilizan al alimento como un incentivo para que los/as niños/as terminen de comer todo, particularmente el postre o alguna colación dulce: “Hasta que no termines de comer todo, no te doy más [agua]”; “sentate a terminar la comida porque ya viene Toto con el postre”; “el postre es sólo para los que comieron todo no un poquito”; “terminá de comer todo si no no te doy postre”; “Tomá la leche así te doy galleta”. Los mencionados incentivos, siguiendo a Seoane y Petit (1995) son definidos como premios utilizados para la persuasión, es decir conseguir que los/as niños/as terminen de comer lo que no quieren para luego obtener el alimento que desea; en la Sala Cuna fundamentalmente el “postre”. Estos premios suelen responder a las preferencias infantiles que se relacionan con el apetito específico por el sabor dulce, componente innato, ya que el primer alimento recibido es la leche materna la que es dulce. De manera que el postre/las galletas generan un margen amplio de aceptabilidad (Fischler, 1995).

E - La maestra promueve dinámicas competitivas para regular el tiempo de ingesta de los niños y las niñas más lentos/as, particularmente durante la merienda que está próxima al horario de cierre de jornada. Ella necesita poder terminar para dejar la sala en condiciones y finalizar sus quehaceres laborales. En este contexto, la leche se debe tomar a gran velocidad: “tomá más rápido”. De este modo, su propuesta es terminar primero/a la leche y de esta forma ganarle al compañero/a. El premio consiste en aplausos por parte del resto de la sala como reconocimiento.

La maestra agarra un vaso con leche, se sienta con ellos/as en la mesa, comienza a tomarlo mientras le dice a una de las niñas: “Dale Z toma más rápido, M te está ganando (...) 1,2,3 a

ver quién me alcanza, les gano yo he...”. A los pocos minutos Z termina de tomar su vaso de leche, la maestra y su compañero la aplauden diciendo “¡Bien Z!” (Nota de campo, 16 de junio 2017, durante el momento de la merienda, docente de sala de dos años).

F - La maestra pendiente de la pulcritud. Esto se basa en que los/as niños/as de 2 años “solos no pueden”, “se tiran todo encima” y “se mojan la ropa”. Pero, asimismo, los de 3 años “son grandes” por lo que no deben ensuciarse durante el momento del comer.

Maestra: “Comer solos no pueden, ellos son chiquitos todavía, con estas comidas [guisos con abundante caldo] los tengo que ayudar, solos no pueden, se tiran todo encima y se mojan la ropa” (Nota de campo, 27 de julio 2017, durante el momento del almuerzo, sala de dos años).

La maestra al ver que uno de los niños se tira sobre el guardapolvo unas gotas de leche, mirándolo le dice: “Ya estamos grandes para mancharnos así”, agarra un repasador que tiene sobre su escritorio y le seca el guardapolvo (Nota de campo, 29 de mayo 2017, maestra sala de tres años).

Una situación similar también se vio expresada un día que la docente de la sala de 3 años observó que los/as niños/as estaban manchados con comida en sus rostros, había restos de alimentos esparcidos por la mesa y por el piso. Acto seguido tomó un trapo húmedo de color amarillo que había en una repisa, lo pasó por la mesa y luego de manera continua por la cara de todos/as niños/as que estaban comiendo. En relación al momento del comer, ella refiere que lo primordial es el cuidado de la higiene, tanto personal como del espacio físico.

Retomamos los aportes de Ibáñez y Huergo (2012) referidos a la meta de pulcritud en ámbitos tales como los comedores escolares. La preocupación por la higiene, por el orden y la limpieza por parte del/la adulto/a tanto del espacio físico como de los/as comensales. Estas son cuestiones que se evalúan en las inspecciones por parte del Estado. Pero, a su vez, son aspectos que van a contrapelo de lo que niños y niñas vayan experimentando en su contacto con la comida en estas etapas de vida (Erikson, 2000).

Asimismo, durante el momento de comer se dan pláticas entre las docentes y los/as niños/as de mutuo conocimiento.

Una niña mientras se encuentra tomando su leche le pregunta a la maestra (que se encuentra parada sirviéndole la merienda al resto de los niños/as): “Seño, ¿vos tenés hermanitos?”, ella se ríe a través de la expresión “ja ja” y dice “sí, están viejitos” [son más grandes] y le pregunta a uno de los niños si él también tenía hermanitos. Se inicia una charla entre todos los presentes en la sala (Nota de campo, 16 de junio 2017, durante el momento de la merienda, sala de tres años”).

No obstante, dado que los/as niños/as se imitan en los comportamientos, las maestras al estar a cargo de diez comensales aproximadamente, frente a alguna situación de distracción infantil intervienen al instante para prevenir que se altere el clima de “orden” que impera en la sala a la hora de comer. Estas acciones forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la mesa y alrededor de ella (Piaggio y Solans, 2014). Por este motivo entendemos a las comidas como sitios culturales, donde se imponen normas orientadas a reforzar qué está bien y qué está mal, y donde también se establece comunicación entre los/as comensales (Ochs y Shohet, 2006).

En el caso de la Sala cuna, las docentes aprovechan especialmente los momentos de la comida para disciplinar o controlar el comportamiento de los/as niños/as de acuerdo con lo socialmente “esperado”. En concordancia con Milstein (2015), esta “dicotomía niño/a-adulto/a” que se refleja en las anteriores interpelaciones, supone por parte de los segundos una desigualdad “natural” de los/as primeros/as, como también una naturalización acerca de que los/as niños/as son seres de escaso desarrollo de capacidades y competencias. De esta manera, podemos decir que dicha dicotomía actúa como prejuicio en las relaciones, produce distorsiones en los modos de percibir, actuar y entender la vida cotidiana; las prácticas de comensalidad como uno de sus capítulos.

Entre los discursos que forman parte del paisaje sonoro del momento de la comida, por parte de las maestras escuchamos las siguientes frases dirigidas a los niños y las niñas: “bien sentados en la mesa como corresponde”; “¡vamos! a sentarse que todavía no terminaron la leche”; “sentaditos para el frente toman la leche”; “con una mano agarran el plato, con la otra la cuchara, así no se les cae nada”; “no se juega con la leche, no se escupe el vaso, si no te gusta me decís seño no quiero más pero con la comida no se juega”; “despacio así no se les cae la leche, pero rápido que si vas lento otro compañero te gana”. Por consiguiente, se espera que: el cuerpo esté “sentado”, es decir, fijado a la silla mientras las manos agarran bien fuerte el plato y la cuchara así no se ensucian y no ensucian el espacio físico/mobiliario; se coma toda la ración diseñada por un/a adulto/a (no que los/as niños/as perciban sus sensaciones de hambre/saciedad y decidan en base a ello); la comida sólo se use para comer; los movimientos para comer deben ser lentos para agarrar, masticar, tragar en el almuerzo; llegado el momento de irse hay que tomar la leche rápido ganándole al compañero/a; el cuerpo consigue el permiso para moverse por el espacio cuando se terminó con lo que había en el plato. Podemos observar cómo en relación al uso del tiempo para comer las docentes emiten dobles mensajes: despacito por un lado, pero rápido para ganarle a tu compañero/a, ser aplaudido y reconocido por la mirada adulta.

Así como también, el obligar a que “coman todo el plato”, “no permitirles una comunicación espontánea con los alimentos servidos”, “que ingieran a mayor velocidad”, va en contra de fomentar la autonomía en los/as niños/as de comer solos/as, de ser capaces de saber lo que necesitan y lo que desean, estimulando intercambios y otras formas creativas de “librarse de la comida”. Entre ellas, por ejemplo, esconder la comida indeseada, lanzarla debajo de la mesa o estratégicamente alrededor del plato, escupirla en un rincón, entre otras (Guidalli, 2012). Estos comportamientos se observan en la sala cuna.

De este modo, como antes señalamos, el comer como una obligación social y moral lleva a negociaciones alimentarias usando al alimento como una herramienta de persuasión, considerando la comida como recompensa (Ochs y Shohet, 2006). En ese marco, durante el trabajo de campo, la trama lúdica adquirió dos perspectivas: construcción de lazos afectivos en las interacciones sostenidas con el cocinero y como forma desapercibida de disciplinamiento principalmente por parte de las docentes. En ambas circunstancias, el/la adulto/a habilita el espacio de juego y establece el “cómo” de diferentes maneras y en diferentes circunstancias (Alonso, 2012). Esta forma de comunicación genera más empatía entre los/as niños/as que los discursos acerca de los buenos hábitos en la mesa.

Complementariamente, en relación a lo lúdico, nos resulta interesante destacar cómo en las ocasiones festivas se le da lugar al niño/a para que haga propuestas recreativas. Un ejemplo de esto es el uso del celular de la maestra para poner música, eligiendo el tema de reggaetón “*Shaky shaky*” de Daddy Yankee y salir a bailar al salón.

Uno de los niños se encuentra sentado tomando su leche y en un tono fuerte de voz le pide a la maestra, de la sala de un año, que está poniendo música que pongan el tema *Shaky shaky*, ella lo hace y el niño se levanta a bailar y saltar de manera improvisada, al medio del salón. Se agregan dos de sus compañeras (Nota de campo, 12 de julio 2017, durante el momento de la merienda).

Asimismo, en el marco de estos eventos, se abre el abanico de posibilidades para “elegir” qué comer. Se deja de dosificar el alimento que llega a cada niño/a, se flexibilizan las normas. Es el tiempo de fiesta, es el tiempo de la excepcionalidad. Las docentes le dan la posibilidad de seleccionar lo que desea cada uno/a en función de lo disponible. En estos contextos lo festivo se torna en un momento de excepción, invocando un espacio - tiempo diferente, se re-configuran las relaciones con los/as otros/as durante el acto del comer.

En relación a los usos del tiempo habituales para la comensalidad, según las voces de las profesionales nutricionistas, desde el Proyecto Salas Cuna no se establecen normativas rígidas. Por su parte, el cocinero nos comenta que, “el tiempo para comer es libre [manejado

a discreción], ya que no nos indican cuánto debe durar cada actividad, sino que nosotros lo organizamos”. En ese marco, estructuran el siguiente esquema de horarios: ingreso a las 12.30 hs; almuerzo a las 13:00 hs (duración de 30 minutos); merienda alrededor de las 15:15 hs (duración de 20 minutos); finalización de jornada a las 16 hs.

Haciendo referencia a la percepción del tiempo destinado a la práctica del comer dentro de cada sala encontramos contradicciones entre el decir y el hacer por parte de las maestras. Desde lo discursivo, se reconoce que cada niño/a tiene su propio tiempo, se los “espera” y respeta, no se los puede apurar.

Maestra: “Tienen que tener su tiempo, no se los puede apurar a los chicos...hay algunos que demoran un montón en comer [porque comen despacio, de a bocados pequeños] y otros que se comen todo ahí nomás [una cucharada tras otra] (...) pero es su tiempo” (Entrevista a maestra de sala de dos años del turno mañana, 10 de octubre 2017).

Sin embargo, desde la acción, tal como antes describimos, se los apura verbal y en puesta en acto (darles de comer en la boca) con la intención de mantener el tiempo eficiente determinado por la dinámica cotidiana. Asimismo, en la imagen se puede observar que uno de los niños de la sala de 2 años continúa tomando su leche “a su tiempo”, mientras todos/as salen a esperar que los/as busquen sus familias.

Imagen 1



Fuente: Elaboración propia

Muchas veces sucede que ese tiempo propio, diferente al del resto de la sala, lleva a los/as niños/as a dejar de comer para seguir a sus compañeros/as (imitación) en el juego y el movimiento por el espacio. Hay un tiempo de atención a la comida, pero luego de ello, la dispersión se contagia entre los presentes.

Todos/as los/as niños/as ya terminaron su comida y empiezan a pedir el postre (...). B, está comiendo aún, levanta la cabeza y observa que nadie más está comiendo, automáticamente deja de comer (Nota de campo, 27 de julio 2017).

Retomando los aportes de Mintz (1996) podemos decir que el tiempo es parte de las relaciones en las cuáles somos y vivimos de manera cotidiana, responde a una construcción social. De esta manera, con lo expuesto anteriormente respecto al tiempo del comer, se expresa que de forma directa y/o indirecta, se interpela al niño/a para que se cumpla con el horario institucional, siendo éste un factor fundamental que influye en las relaciones de los/as niños/as con la comida, condicionando lo que se come y cómo se lo come. Siguiendo a Guidalli (2012), el tiempo disponible para comer suele manifestarse como un condicionamiento del comportamiento frente al consumo alimentario. Así, “El tiempo previsto para la comida en el colegio está inscrito en un horario social que es distinto al familiar y que requiere un proceso de adaptación” (2012:315).

5.- Reflexiones finales

Las comidas compartidas constituyen “sitios culturales” no solo para comer sino también para la comunicación y sociabilidad que favorecen la construcción de conocimientos y horizontes de posibilidades/deseos para niños y niñas (Ochs y Shohet, 2006). Para Fischler (1995) un aspecto clave en la formación y modelación del gusto alimentario infantil es la influencia que ejercen los/as actores sociales con quienes se está en constante interacción durante el acto del comer.

De esa manera, pudimos observar que en la modelización de las prácticas de comensalidad de los niños y las niñas que asisten a Sala intervienen adultos/as -que siguen sus propios *habitus* en tensión con los lineamientos programáticos- pero también el grupo de pares. Esta trama social va condicionando el aprendizaje de las formas de vincularse con el tiempo, el espacio, la comida, los/as otros/as. Y, también, las formas de vivenciar y habitar el propio cuerpo cuando comen.

Las docentes están muy encima para que los/as niños/as terminen de comer todo el plato. Ellas justifican este accionar en el conocimiento respecto de las condiciones materiales de vida de sus familias. El reverso de estas circunstancias, que por cuestiones de espacio no profundizamos, es que los niños y las niñas generan intercambios u otras formas de librarse de la comida, entre las que encontramos: esconder la comida indeseada, lanzarla debajo de la mesa o estratégicamente alrededor del plato, escupirla en un rincón.

Dada la complejidad relacional que involucra la comensalidad, nos parece importante seguir problematizando los modos que adquiere en la vida cotidiana de niños y niñas la intervención alimentaria por parte del Estado desde las primeras horas de vida; más allá de haberse convertido en parte *natural* del paisaje social en contextos de socio-segregación. Esta intervención es en sí misma, una forma de regulación y de disciplinamiento del cuerpo de las infancias, por ende, una intervención directa en sus formas de percibir/vivir/significar el mundo. La contracara solidaria de esta actuación constituye una forma de no lectura del propio cuerpo infantil; el querer “acomodarlo” como dé lugar a la normativa adulta e institucional.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Daniela (2012). “El juego, todos los juegos. Entre la norma y la práctica. Sentidos del juego en el jardín de infantes”, en *Revista Lúdicamente*, N°1, Año 1, 1-12.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). “Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica”, en *Revista de Cultura*, N° 0. Recuperado de: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>. (11/04/2014).

CARLI, Sandra (2010). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente", en *Educación en Revista*, Vol. 26, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 351-382.

----- (1999). *De la infancia a la escuela*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

CONTRERAS HERNÁNDEZ Jesús (1992). "Alimentación y cultura: reflexiones desde la antropología", en *Revista chilena de antropología*, Nº 11, 95-111.

CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús y GRACIA ARNAIZ, Mabel (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.

DUQUE PÁRAMO, María C. (2008). "Niñas y niños colombianos en los Estados Unidos. Agencia, identidades y cambios culturales alrededor de la comida", en *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 44 (2), 281-308.

ERIKSON, Erick (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.

FISCHLER, Claude (1995). *El (h) omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.

----- (1980). "Food Habits, Social Change, and the Nature/Culture Dilemma", en *Social Science Information* 19 (6): 937-953.

GRACIA ARNAIZ, Mabel y COMELLES, Josep M. (eds.) (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria.

GUIDALLI, Bárbara (2012). "¿Puede ser el comedor escolar un espacio de aprendizaje alimentario? Factores y circunstancias que influyen en la experiencia del comer en la escuela", en Piaggio y Solans (Comps), *Enfoques socioculturales de la alimentación* (308-325). Buenos Aires: Akadia.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana. México.

IBÁÑEZ, Ileana y HUERGO Juliana (2017). *Sentidos y Sabores del Gusto como Experiencia Social: niños y niñas en centros de cuidado infantil*. Buenos Aires: Teseo.

----- (2012). "Encima que les dan eligen. Políticas alimentarias, cuerpos y emociones de niños/as de sectores populares", en *RELACES*, Vol. Nº 8 (4), 29-42.

LE BRETON, David (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MILSTEIN, Diana (2015). "La etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores", en *Espacios en blanco, Revista de Educación*, Vol. 25, Nº 1, 193-211.

----- (2008). "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas", en *Sociedades y Cultura*, Vol.11. Nº 1, 33-40.

MINTZ, Sidney. W. (1996). *Dulzura y poder: el lugar del azúcar en la historia moderna*. México: Siglo XXI.

OCHS, Elinor y SHOHET, Merav (2006). "La estructuración cultural de la socialización durante las comidas", en Piaggio y Solans (Comps), *Enfoques socioculturales de la alimentación* (259-276). Buenos Aires: Akadia.

PIAGGIO, Laura. R y SOLANS, Andrea. M. (2014). *Enfoques socioculturales de la alimentación*. Lecturas para el equipo de salud. Buenos Aires: Akadia.

SEDÓ MASÍS, Patricia y DE MEZERVILLE, Gastón (2003). "Los significados del alimento: caso del adulto mayor. Gerotranscendencia y alimentación: Propuesta de un modelo teórico denominado Gero-alimento-terapia basado en las etapas de desarrollo psicosocial", en *Revista Ensayos Pedagógicos*, 3 (1), 49-74.

SEOANE, Luis y PETIT, J. Enrique (1995). *Factores que determinan el comportamiento alimentario de la población escolar de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Documentos Técnicos de Salud Pública. Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Cita sugerida: GONZÁLEZ, Candela Luciana e IRIARTE, Candela María (2021). “¡A comeeeeeer!” Prácticas de comensalidad de niños y niñas en una Sala Cuna (Córdoba, Argentina)” en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 78-93.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 23 de abril de 2021

Aceptado: 19 de mayo de 2021

Infancia y género: cómo ser niña según la publicidad de muñecas

Childhood and gender: How to be a girl in dolls' advertising

Carina PERRETTI MATERA*

RESUMEN

El entrecruzamiento de los campos de la infancia y del género problematizan la producción de discursos y prácticas en diversos ámbitos de la vida social en los cuales se generan situaciones de desigualdad para niños, niñas, mujeres, disidencias. La niñez femenina está atravesada por circunstancias específicas a las cuales los discursos sociales como el publicitario aportan condiciones para ser niña: tienen un papel en la conformación de su subjetividad femenina. En este ensayo, el entrecruzamiento de género e infancia en la publicidad permite analizar un corpus de spots de juguetes dirigidos a niñas, que, por su narrativa, imponen sesgos de género, transmitiendo determinadas maneras de ser, estar y jugar. Desde pequeñas, las niñas son socializadas en los papeles tradicionales que se les han impuesto históricamente, que se reproducen y actualizan en los nuevos contextos. Se trata de imágenes femeninas estereotipadas sexistas que construyen los spots analizados normalizando su asociación a las niñas/mujeres. Para ello, la selección de publicidades se realizó en base a tres criterios: publicidades audiovisuales destinadas a niñas que las tienen como protagonistas, publicitando juguetes determinados como femeninos o para niñas y, por último, que representen alguna imagen propia del estereotipo o mandato de género normalizado. El trabajo se estructura de la siguiente manera: por un lado, aborda la relación entre publicidad e infancia y por otro, encuentra puntos de contacto teóricos entre infancia y género para analizar cómo se reproducen los mandatos de género en la publicidad.

Palabras clave: infancia; género; publicidad; estereotipos; sexismo.

ABSTRACT

Intersection between childhood's and gender's fields allows known about practices and discourses in several social areas that generates inequality for boys, girls, and women. Female childhood have specific circumstances that discourse, as advertising, contributes with conditions to be a girl: has a role in female subjectivity. In this essay intersection between childhood and gender allows analyze in toy's advertising for girls, some gender's bias that passed ways of being, be and play. Since childhood, girls are socialize into traditional and historical imposed roles. These are stereotyped female images build by spots. For that purpose, spots selection was made following three criteria: audiovisual spots intended for girls as protagonist, publishing toys known as "for girls" and, at last, that represents a stereotyped gender image. Paper composes as follow: on one side, address connection between childhood

* Lic. En Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: carinaperretti@gmail.com

and advertising and, on the other side, it found theoretical contact points between childhood and gender, to analyze how gender mandates are passed.

Key words: childhood; gender; advertising; stereotypes; sexism.

Introducción

El entrecruzamiento de los campos de la infancia y del género problematizan la producción de discursos y prácticas en diversos ámbitos de la vida social en los cuales se generan situaciones de desigualdad para niños, niñas, mujeres, disidencias. La niñez femenina está atravesada por circunstancias específicas a las cuales los discursos sociales como el publicitario aportan condiciones para ser niña: tienen un papel en la conformación de su subjetividad femenina.

El presente ensayo tiene como objetivo analizar el papel del discurso publicitario en la socialización de las niñas en los estereotipos que se le imponen según su género. Los interrogantes que surgen en relación con el tema, pueden enunciarse de la siguiente manera: ¿cómo los discursos publicitarios refuerzan la transmisión de mandatos de género en la infancia femenina? ¿de qué manera la publicidad reproduce los mitos de la femineidad? ¿cómo aparece el sexismo en las publicidades para niñas? ¿cuáles son las concepciones de infancia y género que transmiten y difunden?

El ensayo surge de una indagación exploratoria sobre la publicidad y la infancia a raíz de la interrogación de este entrecruzamiento desde la pedagogía, campo en el que me desempeño en relación con la formación docente. En este sentido, la práctica docente trae consigo la problematización en torno a diferentes aspectos, entre ellos, el género como categoría analítica para pensar las infancias. En el marco de la pedagogía, las manifestaciones culturales son una temática abordada desde su papel en la educación y su impacto en la formación subjetiva.

El enfoque desde el cual se aborda el corpus publicitario es el de la pedagogía cultural como una propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica para el estudio de producciones culturales. En este sentido, la pedagogía cultural reconoce a diversos espacios y discursos sociales como educativos, en tanto generan un impacto en la vida de los grupos sociales y como terreno de disputa por sentidos ideológicos. La perspectiva de la pedagogía crítica al abordar las manifestaciones culturales, analiza su papel ideológico en la generación de conocimientos, valores y por su aporte a la construcción identitaria (McLaren y Kincheloe, 2008). En términos de género, significa comprender la violencia simbólica patriarcal y cómo se materializa en prácticas concretas, en este caso en la publicidad. A través de estos discursos se transmite y educa en una determinada manera de ser niña. La pedagogía cultural sostiene una hermenéutica crítica para develar los supuestos que subyacen a lo aparente, a los mecanismos ideológicos subrepticios de cada producción cultural, como fuerzas pedagógicas dado su papel educativo (Giroux, 1994).

Entendemos que las publicidades influyen en la conformación identitaria de las infancias (Steinberg y Kincheloe, 2000), de manera que la pedagogía crítica incorpora el análisis de la cultura como lugar pedagógico para descubrir cómo se transmiten ideologías patriarcales, en este caso desde la infancia. De esta manera, como señala el autor, el entretenimiento infantil - como los juguetes - es un espacio público controvertido en el que muchos actores luchan por imponer su control, entre ellos, las empresas.

A partir de este enfoque, el cruce entre género e infancia en la publicidad implica analizar un corpus de spots de juguetes dirigidos a niñas, que, por su narrativa, imponen sesgos de género, transmitiendo determinadas maneras de ser, estar y jugar. Desde pequeñas, las niñas son socializadas en los papeles tradicionales que se les han impuesto históricamente que se

reproducen y actualizan en los nuevos contextos. Se trata de imágenes femeninas estereotipadas que construyen los spots analizados normalizando su asociación a las niñas/mujeres, aportando a la transmisión del sexismo.

Para ello, la selección de publicidades se realizó en base a tres criterios: publicidades audiovisuales destinadas a niñas que las tienen como protagonistas, publicitando juguetes determinados como femeninos o para niñas y, por último, que representen alguna imagen propia del estereotipo o mandato de género normalizado.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: por un lado, es necesario abordar la relación entre infancia, género y publicidad y por otro, encontrar puntos de contacto teóricos entre infancia y género para analizar, con posterioridad, cómo se reproducen los mandatos de género en la publicidad, mediante el análisis de tres imágenes que construyen estos discursos: Nenuco, la vida en color rosa, la Barbie, mi bello alter ego y Barbie Aficionada. Estas tres imágenes surgen de tres publicidades analizadas que abordan: el color rosa asociado a la femeneidad - vinculado, además en el juguete, a la maternidad -, el mandato de la belleza y el mandato de la afición - como dificultades para la profesionalización en diversos campos -, respectivamente.

Notas teóricas sobre infancia, género y publicidad

Desde una perspectiva socio-histórica, la infancia como categoría no existió siempre, sino que es una invención moderna. Siguiendo a Aries (Bustelo, 2012) recién a fines del siglo XVIII niños y niñas aparecen como sujetos diferenciados, dado que la familia cambia su configuración hacia un vínculo más afectivo y ciertas instituciones (como la escuela) crean un sujeto al cual cuidar y comprender en sí mismo, al que apartan y educan dándole una forma propia, distinguiéndolo de las demás generaciones (principalmente, de la adulta).

Desde la perspectiva del autor, la infancia está atravesada por el género, la clase y la raza, desde una perspectiva crítica. No es lo mismo ser niño que niña, ni ser niña negra o blanca, ni pobre o rica. A su vez, si bien hablamos de mucho tiempo atrás no todo ha cambiado definitivamente, aunque se reconocen los avances conseguidos por las luchas feministas para la transformación de la situación de las mujeres en diferentes ámbitos. En la edad media las niñas “eran apartadas y criadas en la vida doméstica y preparadas en su función reproductora en el matrimonio” (Bustelo, 2012: 288), pero en la actualidad, no en todos los casos, pero hay una importante tendencia de la educación hacia la reproducción de estos estereotipos para continuar con el sometimiento de la mujer y su configuración en el modelo patriarcal reservado para ella, no sólo desde las instituciones sino también desde otros discursos como el publicitario.

Por ello es que, siguiendo la argumentación del autor, la infancia desde su origen se establece en relación de dependencia con el adulto, en una asimetría histórica que, a su vez, implica una doble dependencia para las niñas, como mujeres.

Por un lado, las relaciones entre adultos y niños/niñas son contingentes en el sentido de que no son naturales, tienen un componente histórico y los discursos sobre la infancia tienen un papel central (Carli, 2002). Históricamente, la infancia como discurso, explica la autora, construye una idea normalizada del sujeto niñez que sufre mutaciones en el tiempo, por lo tanto, tienen un punto de origen independientemente de la existencia de la niñez. Como discurso regula a los sujetos reales, los/las niños/niñas como grupo etario. Es así que construyen y difunden modelos de identificación de los niños y niñas de manera que naturaliza un concepto universal de infancia.

Por otro lado, quienes determinan estos discursos, por ejemplo, la educación, la política, los medios de comunicación, etc. lo hacen desde el adultocentrismo. Según señala Duarte Quapper (2012) las sociedades en las que vivimos son fundamentalmente adultocéntricas dado que se configuran alrededor del adulto varón con poder material y simbólico en el marco del patriarcado y el capitalismo, a partir del cual logra imponer sentidos en el plano simbólico.

El adultocentrismo, en dicho plano, impone el deber ser, esto es, la imposición de maneras “correctas” de ser niño/niña.

La situación de asimetría entre las generaciones adultas y los niños y niñas es reforzada por adultocentrismo en nuestras sociedades, que relega a las infancias a una participación pasiva, pero incluye, además, situaciones de autoritarismo y desigualdad. Una relación entre generaciones reconocida como conflictiva, la cual cristaliza un preconceito adulto sobre las maneras de ser según la edad, de manera que, el patriarcado encuentra puntos de contacto con el adultocentrismo, al imponer a las mujeres estos preconceitos normativos (Morales y Magistri, 2020).

De esta manera, a partir del origen moderno, la infancia ha sido objeto de diversas instituciones, discursos, sujetos, etc. que la nombran y la regulan, pero es a través de la publicidad, como dispositivo de poder y control que el mercado introduce su costado perverso y construye lo que se denomina la infancia del consumo.

En las últimas décadas del siglo XX se sucede un avance de la publicidad para la niñez (Minzi, 2006). Ahora, niños y niñas son el público al que se dirige la publicidad, configurando una infancia consumista que desde pequeños quedan a merced del mercado y reclaman lo que se les ofrece. En tal sentido, la publicidad crea necesidades consideradas legítimas, construye un deseo de tales características indicando lo que es válido consumir y, por tanto, ser (Ibañez y Huergo, 2012) anudado al tener. Esto es, explican las autoras, la mercantilización como proceso de vinculación ciencia-tecnología-mercado como la tríada que determina, para el caso del jugar, una idea de infancia “normal”, que tiene que ser y vivir de determinada manera establecida como legítima y utilizan discursos como el de la publicidad, de alcance masivo, para transmitir y reproducir estos deseos que impulsan la compra de productos, pero también una manera de vivir. A través de la publicidad, se transmiten estereotipos, mandatos, prácticas legítimas sobre cómo ser niña. Esta operación es conocida como sexismo a través del cual los sujetos internalizan las pautas de género diferenciadas y esta distinción entre sexos, por su condición biológica, produce una jerarquización, de manera que se legitiman y transmiten ciertos esquemas de femineidad y masculinidad (Subirats y Bruller, 1999).

Infancia y género: puntos de contacto

Desde la perspectiva del feminismo, la imposición cultural es una forma de violencia simbólica (Femenías, 2013). La creación de una identificación, de una narrativa que configura la identidad de las niñas y que implica su proyección como mujer. La violencia simbólica es una estrategia de perpetuidad del poder, de manera, que, como explica la autora, “se construye mundo”, es decir, que se crea un orden único que impone categorías fijas asociadas a un determinado colectivo, como el de las mujeres. De esta manera, señala que “la creación de estereotipos de género ahistóricos y de generalización excesiva que se aplican sin dar lugar a la manifestación de caracteres individuales, puede entenderse como formas de violencia simbólica” (Femenías, 2013: 69).

Esta violencia también es ejercida en relación con la infancia. Se trata de la imposición de una infancia universal, eurocéntrica, que es dependiente de los adultos a la cual, se le ha negado, históricamente la participación en el ámbito público (Liebel, 2020) como a las mujeres: niños, niñas y mujeres fueron relegados al ámbito privado. Sin embargo, en este espacio tampoco es lo mismo ser niño o niña. Para el caso de las niñas, Simone De Beauvoir (2009) explica cómo desde pequeñas se les obliga a ocupar un rol de mujer adulta asistiendo a sus madres en las tareas domésticas.

Liebel (2020) cita a Firestone para señalar un paralelismo entre el “mito de la infancia” y “el mito de la femineidad” en la sociedad burguesa, dando cuenta de ciertos puntos de contacto: niños y mujeres tenían roles específicos que cumplir en casa (tareas domésticas, tareas escolares), no podían hablar o escuchar temas serios, es decir, “importantes”- podríamos entenderlos como asuntos públicos- y se los consideraba intelectualmente ingenuos.

En este sentido, la normatividad sobre los sujetos, ya sea en condición de edad o género, se imponía por igual a niños y mujeres, por lo tanto, su paralelismo histórico permite dar cuenta de cómo estos estereotipos tienen un origen determinado, que va modificándose a lo largo del tiempo, pero que no deja de lado las contradicciones del capitalismo.

De esta manera, las publicidades, junto a otros productos culturales, construyen un orden de género, pero también de sexualidad dado que no sólo representan concepciones culturales de lo femenino y lo masculino sino también de sexualidad heteronormativa (Elizalde, 2009). Desde esta perspectiva, la diversidad sexual cuestiona la heterosexualidad como norma hegemónica en la identidad de género, la manera en que es representada u ocultada la diversidad.

La publicidad como dispositivo de control, difunde pautas de comportamiento, de conducta, que instalan una normatividad, es decir, define el deber ser e inculca hábitos considerados legítimos (Bustelo, 2011). Lo peligroso de la publicidad y la infancia, explica el autor, es que el dominio comienza a ocultarse en los discursos publicitarios, logra permanecer vedado, y podríamos pensar que, en relación con el género, los spots disimulan situaciones de dominación u opresión, por ejemplo, también sobre las madres y cómo éstas aparecen representadas en ellos, los juegos para niñas, los privilegios, las escenas que muestran, etc. Crean mundos ficcionales acerca de la realidad, en una posición acrítica.

A través de la publicidad como discurso que muestra lo que el mercado intenta legitimar mediante el consumo, el sexismo se define como “conjunto de actitudes y comportamientos que instala discriminación entre las personas basándose en su sexo” (Giberti, 2008: 292) y se materializa en prácticas concretas, pero también en creencias o preconcepciones sobre lo que corresponde a cada sexo, de manera que “se incluye en los juguetes con que niños y niñas se entretienen: muñecas, cocinitas, escobas para ellas; y para ellos camiones, aviones y computadoras, marcando la discriminación temprana que se inicia con el ajuar celeste para el varón y rosado para la niña” (Giberti, 2008: 292). La discriminación según el sexo tiene que ver con los juguetes y con los colores, además de otros aspectos como la educación, las relaciones familiares, y no incluye sólo a las mujeres. Por ejemplo, situaciones de discriminación en relación con la identidad de género y los significados asociados a los cuerpos (Elizalde, 2009).

Asimismo, es necesario precisar que a pesar de que la mundialización como proceso que implica la omnipresencia del mercado en diversas partes del mundo, también se vive como un proceso ficcional que tiende a homogeneizar a las infancias en cualquier parte del mundo. Sin embargo, la publicidad se enmarca en el supuesto indiscutido de estas. En principio al nombrarla en singular, es eurocéntrica, universal, mientras que a quienes se dirige, por ejemplo, en nuestras latitudes del Sur Global, viven en situaciones muy diferentes a esas otras infancias en función de su clase, de las situaciones de violencia, de la desigualdad social. Esta condición en nuestros continentes colonizados es aún más grave para las niñas.

El concepto de interseccionalidad es central para complejizar el análisis del problema de la colonización y de la opresión de unos grupos sobre otros. Echa luz para superar el binarismo que excluye sujetos y grupos de cada categoría, permitiendo pensar en múltiples niveles de opresión en función del cruce de categorías y por lo tanto para abordar la posición de los sujetos. El concepto devela lo que subyace a cada categoría, tales como raza y género, es decir como intersección en los sujetos particulares, de manera que: “a pesar de que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos racializados y asignados a un género, no todos/as somos dominados o victimizados por este proceso” (Lugones, 2008:82). Es así como la autora señala que las categorías no son homogéneas y seleccionan la norma del grupo dominante. Sin la interseccionalidad la separación de las categorías distorsiona la realidad y esconde las diferencias y la violencia hacia ciertos grupos, esto es, sobre las niñas femeninas.

La categoría infancia es cuestionada por considerarla aislada de otras, incorporando el plural infancias en este sentido para dar cuenta de la desigualdad entre las regiones del mundo, por

lo que incorpora las condiciones de vida de niños, niñas, niños, globales en la distribución desigual de poder, sobre todo en los países colonizados (Liebel, 2020). La perspectiva poscolonial permite hacer consciente la imposición de infancia eurocéntrica de patrones normalizados que invisibilizan la diversidad de infancias de estos países por no adaptarse a ellos. Más allá de las infancias globales este proceso es eminentemente desigual producto de la colonización y la colonialidad como marca histórica, que introduce la variable geopolítica para entender la complejidad de ambos procesos. El autor habla de constelación poscolonial definida como “una relación de poder desigual tanto en aspectos materiales como ideológicos” (Liebel, 2020) que condena a las infancias del Sur Global a condiciones precarias de existencia.

Imágenes sobre la infancia femenina a través de las muñecas

El proceso de selección de las publicidades se orientó por las principales concepciones sexistas vinculadas al género femenino, tradicionalmente asignadas a las mujeres, para dar cuenta de cómo los discursos y las prácticas que circulan en el tejido social se dirigen hacia las niñas generando instancias de formación y de socialización en los mandatos de género que el patriarcado les impone en su jerarquización. Al mismo tiempo, las publicidades seleccionadas se muestran a modo de ejes de análisis de dichos mandatos, eligiendo aquellas publicidades más significativas en relación con la temática, que fueran actuales y que por tanto, promovieran estereotipos históricos, dentro de una narrativa algo más nueva que el comercial televisivo. De manera que encontramos publicidades alojadas en canales de Youtube creados específicamente para publicitar a través de la generación de contenidos con el protagonismo de las muñecas, orientados a niñas.

Los elementos que se analizan en cada caso tienen que ver con el mandato o sesgo de género que muestra la publicidad, de qué manera lo hace y cuáles categorías teóricas nos permiten explicar cada uno de estos aspectos.

A- Nenuco, la vida en color rosa

Para el caso de las publicidades seleccionadas, se priorizaron aquellas narrativas que tuvieran una mayor continuidad, es decir, que no sólo significaran un spot suelto, sino que correspondieran a canales de Youtube, que alojan contenidos alrededor del producto, en este caso, muñecas. Estos videos se comprenden como mediatizaciones a nivel micro, es decir, en el marco de un campo conceptual conflictivo como es el género. Las plataformas mediáticas como Youtube son puestas en foco desde lo micro para, a partir de allí pensarlas en términos de lo macro, como dos niveles de análisis (Fernández, 2016). En tal sentido, según la clasificación que el autor recupera de Van Dijck, la plataforma Youtube se ubica como contenido generado por usuarios pero a su vez, tal como afirma el autor, esta clasificación puede sufrir combinaciones, de manera que, en este caso tratado, los canales de la plataforma y su contenido son creados para la comercialización.

El color rosa vinculado a lo femenino, ha significado una manera impuesta de mirar la vida para las mujeres. Históricamente se asoció a lo femenino: desde el siglo XIX este color fue atribuido a las mujeres cargándolo de sentidos relacionados a lo romántico, lo sensual, las noticias del corazón, el erotismo (Sáinz Martín y Moreno Díaz, 2014). De esta manera, las novelas rosas como historias de amor que leen las mujeres, por ejemplo, implican un sentido asociado a lo bello, a lo libre de conflicto, al hecho de sufrir sólo por amor romántico.

Una publicidad del estilo indicado, que crea contenido sobre Nenuco, nos permite ver, en un significativo video, esta concepción de la vida en color rosa enlazado a la maternidad y al cuidado, como rol tradicional en la división sexual del trabajo. Se trata de Nenuco, una marca reconocida de bebetes. Estos juguetes refieren al mandato de la maternidad y el cuidado, como manera de ensayo para el rol que se ocupará luego en la división sexual del trabajo: el

cuidado como responsabilidad femenina y el mandato de la maternidad vinculado a la realización personal.

Los bebés como productos que se publicitan en este canal de YouTube elegido se enmarcan en una serie de historias como excusas para promocionar el juguete. Dos muñecas Nenuco que se llaman Ani y Ona. Este canal tiene videos que colocan a ambas muñecas “actuando” en situaciones cotidianas, de manera que muestra cómo una mujer, a quien no se le ve el rostro, juega con ellas, como si fueran niñas de verdad. Este estilo de publicidad funciona de manera oculta dado que la publicidad del producto está escondido durante el juego que se muestra.

Para el análisis de esta imagen de la vida en color rosa como una figura tradicionalmente asociada a la femeneidad, se seleccionó uno de los videos de este canal. En la información de este, se dice que son muñecas “que ven la vida color de rosa”. El video seleccionado se titula “Ani y Ona estrenan más de 100 accesorios todos color rosa”¹ es una excusa para mostrar todos los accesorios que podrías comprar para tus muñecas, que, a falta de una son dos. El video comienza con un conflicto entre ambas muñecas quienes se pelean por el color rosa para pintar, por lo cual, la mujer comienza a mostrar y organizarles todos los accesorios de color rosa que tienen: zapatos, vestidos, mochilas, consolas, accesorios, entre muchos productos más. Todo lo que podrías comprarle. Otro aspecto que llama la atención es que los videos están dirigidos a niñas porque la narradora las llama “estrellitas”. A su vez no es casual que una de las muñecas es rubia de ojos claros (el tradicional bebé de la marca) y la otra tiene rasgos orientales, en un intento de ser “inclusivos”.

Esta manera de publicitar es continua, cada video presenta una “aventura” que incluye la demostración “oculta” de algún producto para la muñeca. En la descripción de cada video se alojan los links para comprar las muñecas y todos los accesorios.

Las instrucciones adquieren otra dimensión en estos tipos de videos. Son aún más cercanos y tienen una estructura narrativa cuya historia aún reproduce estos estereotipos. Podemos ver con claridad esta imposición de cómo jugar con las muñecas, porque en cada video existe una presentación de diferentes actividades, accesorios, formas de jugar con el bebote, maneras de cuidarlo, de atenderlo (en casa, para ir a la escuela, para el tiempo libre, etc.). Esta estrategia discursiva es denominada pretensión instructiva dado que predominan las instrucciones de cómo jugar con el producto (Minzi, 2006) instalando inclusive una manera legítima de jugar con él.

En este capítulo de esta “serie” podemos ver, por un lado, el color rosa asociado a la femineidad y por otro, se puede observar esta idea de que el conflicto no existe: todo tiene que ser color rosa, representado en todos los artículos que presenta y que el hecho de tener muchas cosas, resuelve cualquier problema. El consumo como recurso para resolver conflictos. El mundo que presentan las publicidades en general, es un mundo libre de conflictos, un mundo de fantasía que asocia el consumo con la felicidad y la ausencia de situaciones de dolor o problemáticas (Minzi, 2006). Asimismo, la asociación de lo rosa a lo femenino supone para las niñas una educación en la dependencia y la pasividad ante la pérdida de su cuerpo que genera dependencia hacia su función obligada de maternidad (Hierro, 1990).

Podemos ver en esta publicidad, la violencia simbólica que se ejerce en torno a la legitimación de una manera correcta de representar a las niñas como asociadas al color rosa, no sólo en términos de gustos estéticos, sino también con la carga que supone el significado de este color vinculado a la ausencia de conflictos, a la idea de que estos pueden resolverse mediante los artículos de consumo y la relación entre consumo y felicidad: cuanto más productos se tengan, el juego será mejor y las hará más felices. En este sentido, la publicidad muestra un mundo de infancia dorada (Minzi, 2006), una representación difundida de una infancia normal

¹ Video Nenuco: “Ani y Ona estrenan más de 100 accesorios todos de color rosa. Las muñecas más entrañables de youtube”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=t2PqXyt_obg

que no sufre, que sólo juega, que consume y que se encuentra libre de conflicto, por lo cual, encuentra un paralelismo con el sexismo que entiende a la mujer como viviendo en modo color rosa.

B- Barbie, mi bello alter ego

“La literatura infantil, la mitología, cuentos, relatos, reflejan los mitos creados por el orgullo y los deseos de los hombres: a través de los ojos de los hombres es como la niña explora el mundo y en él descifra su destino” (Beauvoir, 2009:227). Podríamos agregar, en la actualidad, las publicidades como aquellos discursos que “les hablan” a las niñas en su condición de consumidoras para crearles un mundo en el que puedan encontrar su destino. A través del consumo es cómo pueden realizarse y convertirse en lo que se espera de ellas.

Simone De Beauvoir explica que la muñeca, para una niña, es un alter ego, aquello que se le coloca en las manos para que se refleje en ella, cuyo rostro le es similar, como así también su cuerpo que comienza a entenderlo como un proceso de alienación porque, desde ese instante, se deposita a sí misma en otro, en un objeto, en su muñeca; se identifica con ella, puede verse como una, y de ahí la imposición de la belleza. Se le impone convertirse en una muñeca, es decir, se trata de una imposición de pasividad, un objeto que sólo se la forma, socializa, en el deseo de agradar, ser bella, maquillarse, etc.

Tal como señala Belotti (2001) las muñecas socialmente asignadas como juguetes para niñas, llevan consigo implícitas las indicaciones familiares sobre cómo usarlas y cada juego propuesto para ellas es pensado para sus futuras funciones normalizadas: las del cuidado de la casa y las de la belleza. La autora las señala como direcciones básicas de la educación de las niñas, dando cuenta del papel pedagógico de este juguete.

La imposición de una identificación como la muñeca Barbie, representa las características de la muñeca tradicional como una referencia explícita a las normas de belleza eurocéntricas, a los cuerpos altos y delgados, la sonrisa, el color de piel y de pelo que conformaron su marca histórica. Es decir, legitimando a partir de su presentación ciertos cuerpos (Caggiano, 2012). Recientemente, la marca ha incorporado otros modelos que quieren demostrar un buen gesto inclusivo. Sin embargo, podríamos pensar que esta inclusión sirve para incorporar a otras niñas a la identificación esperada con la muñeca.

Las publicidades seleccionadas para este análisis se recuperaron, también, de un canal de Youtube cuyos videos generan contenido sobre el producto de manera continuada: el producto se enlaza a una narrativa, a un contenido digital que implica otros, tales como series o videos como si Barbie fuera una youtuber.

En tal sentido, en el canal Barbie Latinoamérica, se alojan varios videos de diferentes temáticas: fragmentos de una serie, vlogs² de Barbie tratando algún tema a modo de diario, Barbie respondiendo a preguntas de sus seguidores, y están aquellos videos en los que se crea una narrativa de juego. Es decir, algunos videos en los cuales se juega con la muñeca. Estas diferentes estrategias de contenido que aborda cada video, podríamos señalar que se trata de una estrategia discursiva llamada pretensión documentalista dado que, como en la mayoría de publicidades que apuntan al público infantil, se presenta una especie de representación de la experiencia infantil más cercana al documental que a la ficción (Minzi, 2006). Estos comerciales, explica la autora, exponen momentos, personas u objetos cotidianos para los niños y niñas que puedan vincular el producto con su vida cotidiana, lo ubiquen en su propio espacio y se identifiquen con él. Este proceso de identificación es particularmente significativo en el caso de la muñeca y a su vez, implica una forma de

² Abreviación de videoblog, significa un video que simula un blog escrito, en el cual, quien habla narra aspectos de su vida cotidiana, a modo de diario, un video cara a cara. <https://es.wikipedia.org/wiki/Videoblog>

publicidad más cercana a las niñas, dado que la muñeca es presentada casi como una persona real, un personaje que les habla de su vida cotidiana, que responde sus inquietudes.

En una de las publicidades seleccionadas que se asemejan a la cotidianeidad, Barbie presenta una serie de tutoriales³, a modo de ideas en cinco minutos, en el cual, aparece Barbie “tradicional” (blanca y rubia) y otra Barbie negra, quienes presentan unos *tips* que serán para el fin de semana, como actividades usuales que se realizan durante este tiempo. El fin de semana, señala Barbie, comienza, tradicionalmente con un spa. En el video, por tanto, se enseñan algunas manualidades que la niña puede hacer para jugar con Barbie, principalmente para prepararle su spa. Si bien, la Barbie negra aparece en la presentación, al jugar con la muñeca - con las manualidades realizadas - sólo aparece la Barbie blanca.

En la primera parte del video se enseñan manualidades que serán el pasatiempo, relacionadas con la belleza: el spa, la máscara facial, un acondicionador casero, una esponja, entre otros, e inclusive Barbie le recuerda un truco importante: usar agua fría para cerrar los poros. A su vez, en toda la narrativa, que consiste en ideas para realizar de manera rápida, que, si bien son manualidades, sirven para acompañar el juego con la muñeca, se aprovecha para mostrar distintos accesorios: zapatitos, carteras, auto, sillas de playa, bañera, toallas y hasta una casa rodante, porque el fin de semana continúa con un paseo por la playa.

En otro video relacionado con el mandato de la belleza, Barbie da algunos consejos para sentirse increíble³, dado que realiza una rutina de bienestar que incluye meditación, sobre la cual muestra cómo realizarla, cómo respirar, cómo sentarse. Este video es particularmente significativo en relación con las instrucciones y la idea de una Barbie como modelo a seguir. Le enseña a preparar una mascarilla para la muñeca y una real para la niña, indicando los ingredientes a utilizar. Luego le indica que realice un baño y se muestra la bañera, las sales de baño, los diversos elementos como champú, jabón, diferentes accesorios para el baño de Barbie. Le dice que escuche su música favorita y que cante. Luego, le indica que es hora de hacer ejercicio para el cual utiliza una colchoneta, ropa deportiva, y unas pesas. El video termina diciendo “*meditar y hacer ejercicio alegra tu día, además Barbie puede acompañarte*”.

Por un lado, es preciso señalar que en este video podemos observar cómo la infancia femenina aparece vinculada a la adultez, al cuidado personal, a una idea de relajación, de rutina que podría pensarse como para adultos, y que, a su vez, la muñeca es presentada como su compañía y como una posibilidad de ensayar para el después. En este punto vemos cómo aparece el adultocentrismo y la imposición de una adultez temprana para la niña, reflejando costumbres que son propias de esa otra etapa de la vida. A su vez, se evidencia esta actitud pasiva que requiere el seguimiento de las instrucciones que la muñeca le impone, le indica de qué manera jugar con ella, además de equipararla consigo misma. Inclusive la publicidad señala que, a través de Barbie, la niña puede conectarse con ella misma. Es un alter ego con el cual practicar su identidad impuesta de género: se la socializa para agrandar, para enfocarse en la belleza y rutinas vinculadas a ello - por cierto, rutinas de mujeres de cierta clase social - y en la ocupación en actividades predominantemente prácticas, como las manualidades. De esta manera, aparecen ocultas estas prácticas sexistas como preconceptos sobre lo que les gusta a las niñas: el mandato de la belleza, las actividades prácticas y su identificación con la muñeca como su alter ego, al cual imitar.

C- Barbie aficionada

Otra publicidad de Barbie⁴ comienza con una pregunta “*¿qué sucede cuando las niñas son libres para imaginar que pueden ser lo que quieran?*” Y cierra con la frase “*cuando una niña juega con una Barbie imagina todo en lo que puede convertirse*” sobre una pantalla rosada.

³ “Tutoriales fáciles y divertidos con Barbie, ideas en cinco minutos”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OS1yoMPqay0>

⁴ “Imagine the possibilities”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=11vnsqbnAkk>

Esta publicidad está alojada en el canal de Youtube original, es decir, para el público estadounidense o de habla inglesa, cuya versión latinoamericana es la que tratamos en el apartado anterior. En este canal en inglés, la portada reza “puedes ser lo que quieras” y que se trata de “series digitales inspiradoras presentadas por modelos femeninos a seguir”.

En el spot seleccionado se muestra una niña jugando con varias de estas muñecas, mediante las cuales actúa una situación de una clase en la que ella es profesora. Un auditorio de adultos a quienes les explica un tema. Al mismo tiempo, la publicidad va mostrando otras niñas en diferentes situaciones laborales. El spot señala que es a través del juego con la Barbie que las niñas pueden soñar, proyectar, lo que quieran hacer cuando sean mayores. Un primer aspecto a señalar sobre la relación adulto-niño/a que se refleja en el comercial, es que los adultos tienen una actitud de ternura o casi de burla con relación a las niñas, de manera que no parecen tomarlas en serio. Esta actitud puede denotar una especie de sexismo pero también de adultocentrismo. Las niñas no sólo como sexo femenino ocupando espacios sino también en su condición de niñez.

La idea de infancia como preparación para el futuro aparece con claridad en esta publicidad y se enmarca en la asimetría histórica que señalamos entre las generaciones adultas y las infancias. La concepción lineal del tiempo interpreta a la infancia como potencia de ser, según Bustelo (2012) y se trata una noción de crecimiento normalizada en la que subyace una concepción de infancia como carencia: lo que no es o lo que llegará a ser. Desde el enfoque de la sociología de la infancia, que recupera el autor, la infancia adquiere otras dimensiones tales como la idea de que la categoría deja de estar definida en relación con los adultos. En el caso de la categoría mujer/niña sucede algo similar en tanto la mujer ha sido históricamente definida en relación con el hombre.

Por el contrario, la perspectiva de la sociología de infancia que retoma Bustelo remite a la utopía que caracteriza a la infancia como incompletud, como lo que está por venir, como nacimiento que transporta lo nuevo, en tanto posibilidad de no reproducir el mismo orden establecido adultocéntrico. Hannah Arendt (1996) plantea la educación como nacimiento en este sentido, entendiendo que la posibilidad de la educación radica en la consideración de que la infancia o las nuevas generaciones no están incompletas, como si les faltara algo, sino que de ser así la educación solo sería supervivencia. La pedagogía crítica en relación con la cultura argumenta la necesidad de que este espacio pedagógico como serían las publicidades, el cine, los videojuegos, etc. sea revisado y analizado críticamente para cuestionar su impacto social y proponer instancias de superación o salida para lo cual es necesario recuperar la idea de que las nuevas generaciones pueden renovar el mundo, en palabras de Arendt. Esto implica la crítica de las tendencias que impone el mercado en su intento de control. Así, “lo destrozamos todo si intentamos controlar eso nuevo para que podamos, los viejos, imponer como haya de ser” (Arendt, 1996:200).

La visión acerca de la infancia que presenta la publicidad es la de las niñas como aquello incompleto en el sentido de lo que todavía no son y que desde pequeñas deben esperar a ser adultas y delimita también lo que deben hacer en esa etapa. En este sentido, la perspectiva poscolonial señala que la infancia eurocéntrica se estructuró en dos actividades las lúdicas y las preparatorias, como imposición colonial e imperial difundió esta manera de concebir la infancia (Liebel, 2020) y ambas actividades entran en juego en esta publicidad. Desde el entretenimiento y lo lúdico se aúnan en la idea de preparación, proyectado hacia la adultez, de manera que al juego con la muñeca subyace esta idea de infancia eurocéntrica y que supone para las niñas, en términos de la intersección, una doble normalización subjetiva y control sobre esta etapa vital.

El mensaje de la publicidad es propio de un discurso meritocrático, quiere evidenciar una realidad ingenua que crea el mito de que cada niña/mujer puede ser lo que quiera, y para ello, la Barbie le permitirá soñar cómo será su futuro, y podrá convertirse en eso que soñó de pequeña. Sin embargo, en las circunstancias de desigualdad social, cultural, económica y de género, estas posibilidades son limitadas para ellas.

Una de las discusiones que ha dado el feminismo al vínculo entre trabajo y género, ha permitido no sólo verlo en relación a la producción sino también a otras áreas culturales, y se ha enfocado, principalmente la brecha salarial y en las dificultades para la profesionalización de las mujeres en diversos campos. Por ejemplo, si bien las mujeres han accedido masivamente a la educación superior a lo largo de los años, en los puestos de trabajo reciben salarios más bajos y existe una diferencia considerable entre las mujeres con mayor grado académico alcanzado y las mujeres analfabetas (Bender, 1994). Otro ejemplo podemos pensarlo en la música: muchas películas de época muestran escenas de mujeres tocando el piano, en casa, ámbito privilegiado para esta práctica, cuando sin embargo, tuvieron- y aún hoy las tienen- dificultades para profesionalizarse en este campo artístico (Viñuela Suarez, 2016).

En los diferentes campos de desarrollo profesional, también atravesados por relaciones de género, las mujeres se encuentran con mayores obstáculos para la profesionalización. En relación a este concepto, el significado más difundido se relaciona con la vinculación entre profesión y saberes especializados, fundamentalmente, con los estudios universitarios (Gómez Molla, 2017). En el desarrollo de los feminismos alrededor de la división sexual del trabajo, las tareas domésticas representan uno de los principales obstáculos en tanto han estado históricamente asociadas a la mujer por su rol en el cuidado y aunque la situación de las mujeres ha cambiado en algunos aspectos, el trabajo doméstico sigue siendo patrimonio femenino, adosado al trabajo asalariado (Federici, 2018).

Con el paso del tiempo, las mujeres en América Latina y el Caribe han logrado mayor inserción en la educación superior, sin embargo, algunos estudios señalan ciertas problemáticas que dan cuenta de la complejidad del tema. Por un lado, en el continente, las mujeres son mayoría en el estudiantado universitario, pero su cantidad disminuye en doctorados, en la inserción al trabajo académico o de investigación. En este campo, los varones son mayoría. Y a su vez, las mujeres son escasas en la jerarquía académica, la mayor parte de los cargos directivos de la educación superior son ocupados por varones (Ordorika, 2015). Por otro lado, las mujeres se concentran en espacios de formación vinculados al cuidado tales como la educación o la salud y su inserción posterior en el mercado de trabajo es diferente: acceden a salarios más bajos con una calidad de empleo menor (Papadopulos, y Radacovich, 2006).

Este breve estado de situación permite ver que la publicidad genera una narrativa de ficción que no es real. En la publicidad se muestran trabajos tales como el de profesora universitaria, veterinaria, entrenadora de fútbol, guía de museo. El de la profesora universitaria es el principal al que aspira la niña que protagoniza el spot, un mandato histórico, tradicional, el de la enseñanza.

El comercial está plagado de estos mensajes de superación, de elementos que crean una serie de mitos. Para Freire (2002), estos mitos de la admiración que produce la conquista de dominantes sobre dominados, implica que quienes son conquistados, por ejemplo, a través de la publicidad, creen en que el orden capitalista es un orden de libertad, que es para todos, y que cada quien busca su destino si se esfuerza; esto se introyecta desde temprano en la subjetividad. De esta manera, lo que el autor llama la invasión cultural provoca la configuración del invadido en objeto: así, las mujeres son convertidas de pequeñas en futuras mujeres, que se dedicarán, si se esfuerzan, a cumplir sus sueños y el punto de partida es tener una muñeca que le permita esa proyección de sí misma.

Por otro lado, en este spot podemos leer una equiparación de la infancia con la vida adulta. De esta manera, el juego con la muñeca le permitirá pasar de esa situación potencial del todavía-no-es, a su papel como mujer. De esta manera, el mensaje publicitario condiciona los juegos femeninos orientados hacia la adultez, en esta temprana iniciación en el mundo adulto y en el espacio que ocupará, dando cuenta del refuerzo de una niñez atravesada por el futuro.

Podemos señalar que este tipo de publicidad que se enmarca en la campaña que enuncia que “puedes ser lo que quieras” pretende convertirse en un discurso que aparenta orientarse hacia el empoderamiento femenino. Este tipo de publicidad puede incluirse en lo que se llama

femvertising, una estrategia publicitaria que evita los mensajes que contengan estereotipos de género y ofrece un discurso aparentemente emancipador, utilizando mujeres diversas (fuera del estereotipo tradicional), cuestionando roles tradicionales de género y elaborando mensajes inspiradores; puede traducirse como publicidad feminista o publicidad en femenino (Menéndez Menéndez, 2019).

En relación con este tipo de publicidad, acordamos con algunas perspectivas que la autora recupera, que cuestionan esta estrategia por las siguientes razones: en principio, el control de la vida de la mujeres aparece vinculado al consumo, en este caso, comprar y jugar con la Barbie es lo que permite soñar nuevos destinos para las niñas (es a través del consumo que puede ser lo que quiera); por otro lado, la utilización de estos temas, señalan, provoca la banalización de las luchas feministas: existe una asociación entre activismo y feminismo en el consumo, que se llama *commodity feminism* o feminismo mercantil. Es así como esta publicidad de Barbie tiende a demostrar que las mujeres pueden ocupar puestos de trabajo tradicionalmente vedados para ellas (como ser entrenadora de fútbol) y a su vez, legitimar la idea de que el consumo permite la liberación. De esta manera, podemos ver cómo la realidad contrasta con la ficción presentada en la publicidad.

Notas finales

Entendemos que la publicidad presenta imágenes que ocultan y niegan ciertos grupos y formas de ser niño, niña, niñe, disímiles, mientras que exhiben aquellos modelos de comportamiento, rasgos físicos, maneras de jugar considerados legítimos para el mercado. Crean una infancia con determinadas características con la cual los sujetos deben encajar. En esta presentación, aparece claramente el sexismo como imposición de maneras legítimas de ser niña, es decir, según el sexo biológico.

Sobre el caso de las niñas el poder implica no sólo la generación de una infancia consumista sino también la difusión de imágenes y actividades consideradas legítimas para las niñas. El género es una construcción socio-histórica, una relación de poder entre géneros (Caggiano, 2012) que implica su reproducción en múltiples instituciones, sujetos, prácticas, relaciones, incluyendo la publicidad. Esta, como discurso, muestra determinadas niñas con rasgos específicos, haciendo tareas tradicionalmente femeninas, jugando a lo que se espera que jueguen las niñas; en definitiva, a la generación de un deseo legítimo que crea el mercado para satisfacerlo en la oferta del consumo. A través de la publicidad, el sexismo se reproduce, se transmite, se difunde, legitimando maneras “correctas” de ser niña: de cómo mirar el mundo, en cuáles colores hacerlo, a través de qué elementos - que siempre se encuentran fuera de ella- tales como la muñeca y de cómo proyectarse como mujer, aficionada, nunca profesional, y que tempranamente se aliste a cumplir su rol en la sociedad: que pueda convertirse, lo antes posible, en adulta.

A través de lo analizado, podemos concluir que las publicidades ocultan mensajes sexistas, aunque explícitamente quieran mostrarse alejados de los estereotipos, que dirigidos a la infancia se caracterizaría por diferentes aspectos.

En primer lugar, las publicidades promueven una visión del mundo ingenua, libre de conflictos basado en la metáfora de color rosa para favorecer la sumisión, en oposición a una visión crítica, como así también en relación con el profesionalismo y la división sexual de trabajo. A su vez, refuerzan el mandato del cuidado y la maternidad desde narrativas instruccionales para jugar con el tradicional bebé, aportando a la asignación del cuidado al colectivo femenino. Por otra parte, se encargan de crear narrativas de universos en los cuales la muñeca adquiere el papel de modelo a seguir, un alter ego que se ubica fuera de la niña. Y por último, a través de los anteriores, identifican a las niñas desde temprano con la adultez, en pos de una responsabilidad inicial desde su formación lo que implicaría una infancia enlazada a su papel social.

Estos diferentes aspectos dan cuenta del sexismo como práctica subrepticia a diferentes productos culturales que, por tanto, juegan un papel pedagógico que es necesario develar.

Sin embargo, más allá del condicionamiento que imponen estos discursos, las luchas feministas, las relaciones humanas deconstruidas, las prácticas educativas de transformación, permiten los pequeños cambios. Producen la posibilidad de liberación, de emancipación de niñas y mujeres del sexismo, en sus prácticas más sutiles hasta las más violentas, a partir de la agencia que contrarresta la dominación y que sigue siendo posible. El papel de la educación en la posibilidad de cuestionar y generar conciencia de estas microviolencias aporta a la posibilidad de salida, entre otras herramientas. Tal como señala Eva Giberti:

“Espacios donde se reinscriben y ajustan las cosas aprendidas y aceptadas. En esos espacios intersticiales las niñas y adolescentes inventaron culturas atropelladoras de las imposiciones convencionales: por ejemplo, hacen lo que les parece mejor con sus horarios nocturnos, ensayan pensamientos nuevos acerca de sus cuerpos, de sus funciones reproductivas, de sus vínculos con otros y acerca de su futuro. Lograron espacios de maniobra para alterar las recomendaciones familiares y escolares y generaron experiencias de identidad contrastantes con las ilusiones, esperanzas y apuestas parentales. Produjeron sus propias políticas. (Giberti, 2001:32).

Referencias bibliográficas

ARENDRT, Hannah (1996). “La Crisis de la Educación”, en Arendt, H. *“Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política”*. España: Península.

BENDER, Gloria (1994). “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 6, 9-48 Género y educación, OEI. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.htm> (10/09/20)

BUSTELO GRAFFIGNA, Eduardo (2012). “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”, en *Salud Colectiva*, 8 (3):287-298, Universidad Nacional de Lanús.

----- (2011). *El recreo de la infancia*. Argentina: Siglo XXI Editores.

CAGGIANO, Sergio (2012). *El sentido común visual. Disputas en torno a género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública*. Argentina: Mino y Dávila.

CARLI, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Argentina: Miño y Dávila.

DE BEAUVOIR, Simone (2009). *El segundo sexo*. Argentina: Debolsillo. (Versión Original, 1949).

DUARTE QUAPPER, Claudio (2012) “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción, *Última década*, Nº36, CIDPA, 99-125.

ELIZALDE, Silvia (2009). Capítulo 4: “Comunicación. Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual”, en Elizalde, Silvia; Felliti, Karina y Queirolo, Graciela (coord.). *Género y sexualidades en las tramas del saber* (131-189). Argentina: Libros del Zorzal.

FEDERICI, Silvia (2018). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Argentina: Tinta Limón.

FEMENÍAS, María Luisa (2013). *Violencias cotidianas (en las vidas de las mujeres)*. Los ríos subterráneos, Vol. 1. Argentina: Prohistoria.

FERNÁNDEZ, José Luis (2016). “Plataformas mediáticas y niveles de análisis”, en *Inmediaciones de la comunicación*, Vol 11- 71-96.

FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo Veintiuno editores. (Versión original, 1970)

- GIBERTI, Eva (2001). La niña: para una gnoseología de la discriminación inicial. Recuperado de: <http://evagiberti.com/la-nina-para-una-gnoseologia-de-la-discriminacion-inicial/> (conferencia) (15/03/21)
- GIBERTI, Eva (2008). "Sexismo", en Tealdi, Juan Carlos (dir.) *Diccionario latinoamericano de Bioética*. Bogotá: UNESCO - Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2016/12/8.-Diccionario-latinoamericano-de-Bio%C3%A9tica-UNESCO.pdf> (15/03/21)
- GIROUX, Henry (1994). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Argentina: Paidós.
- GÓMEZ MOLLA, Rosario (2017). "Profesionalización femenina, entre las esferas pública y privada. Un recorrido bibliográfico por los estudios sobre profesión, género y familia en la Argentina en el siglo XX", en *Descentrada*, 1(1), e010, 1-9. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe010> (7/05/21)
- HIERRO, Graciela (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Asociados.
- IBAÑEZ, Ileana y HUERGO, Juliana (2012). "Mercantilización, medicalización y mundialización de la alimentación infantil". *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 6 (2), 141-152.
- LUGONES, María (2008). "Colonialidad y Género", en *Tabula Rasa*, No.9, 73-101.
- MCLAREN, Peter y KINCHELOE, Joe (Comps) (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. España: Morata.
- STEINBERG, Shirley y KINCHELOE, Joe (comps) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. España: Morata.
- LIEBEL, Manfred (2020). *Infancias dignas o cómo descolonizarse*. Argentina: El colectivo.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, María Isabel (2019). "¿Puede la publicidad ser feminista? Ambivalencia e intereses de género en la *femvertising* a partir de un estudio de caso: *Deliciosa Calma* de Campofrío »", *Revista de Estudios Sociales*, 68, 88-100. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/31794> (15/03/21).
- MINZI, Viviana (2006). "Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños", en Carli, Sandra (comp) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Argentina: Paidós.
- MORALES, Santiago y MAGISTRÍ, Gabriela (comp) (2020). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Argentina: Chirimbote.
- ORDORIK, Imanol (2015). "Equidad de género en la Educación Superior", en *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&tlng=es. (15/03/21).
- PAPADOPULOS, Jorge y RADAKOVICH, Rosario (2006). Capítulo 8 "Educación superior y género en América Latina y el Caribe", en Salazar, José Miguel *Educación superior y género: Tendencias observadas*. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Papado%CC%81pulos%202006.pdf> (15/03/21).
- SÁINZ MARTÍN, Aureliano y MORENO DÍAZ, Rafael (2014). "El color como elemento diferenciador de géneros en la publicidad infantil", en Libro de Actas del II Congreso Internacional de Comunicación y Género (pp. 425-436). Dykinson. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/36752> (17/03/21).

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1999). "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en Belausteguigottia, Marisa y Mingo, Araceli (edit) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós Mexicana.

VIÑUELA SUÁREZ, Laura (2016). "Como una ola: las dificultades de crecer y estabilizarse para músicas y musicólogas", en *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, Nº 9, 97 - 110. Recuperado de: <http://albolafia.com/trab/Alb-Doss-009.VI%C3%91UELA.pdf> (17/03/21).

Cita sugerida: PERRETTI MATERA, Carina (2021). "Infancia y género: cómo ser niña según la publicidad de muñecas" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 94-108.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 17 de marzo de 2021

Aceptado: 31 de mayo de 2021

Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niñxs

Traces of the past in the kindergarten of the province of San Luis. An experience of Philosophy with children

Andrea Cristina CACACE MINI*

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos repensar nuestra experiencia en los talleres de filosofía con niñxs realizados en un jardín de infantes público de la provincia de San Luis, en el marco del PROICO 04-0920 "Filosofía, Educación e Infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica". Nos centraremos en algunas situaciones inesperadas que emergieron durante tales encuentros y que se tornaron significativas a la luz de la historia social del nivel inicial, tanto en nuestro país como en nuestra provincia. Haremos referencia, particularmente, a dos períodos de la historia del nivel inicial provincial: su momento fundacional en los años '30 y el despliegue de las políticas educativas de la década de los 90.

Palabras clave: filosofía; infancia; Nivel Inicial; historia, provincia de San Luis.

ABSTRACT

In this paper, we propose to rethink our experience in philosophy workshops with children, which were conducted in a public kindergarten of the province of San Luis, in the context of the PROICO 04-0920 "Philosophy, Education and Childhood. The importance of the question of the subject in pedagogical theory". The social history of the pre-school level, both in our country and in our province, allowed us to resignify some unexpected situations that emerged during the meetings of "philosophy with children". In particular, we will refer to two periods in the history of the provincial pre-school level: its founding moment in the 1930s and the deployment of educational policies in the 1990s.

Keywords: Philosophy, Childhood, Pre-school Level, History, Province of San Luis.

A modo de introducción

Desde PROICO 04-0920 "Filosofía, Educación e Infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica" comenzamos a realizar talleres de filosofía con niñxs en un jardín de infantes público de la ciudad de San Luis a partir del año 2018. Posiblemente por

* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: accacace@email.unsl.edu.ar

nuestra falta de experiencia docente tanto en el nivel inicial como en las escuelas públicas de la provincia, durante los primeros encuentros fueron emergiendo diversas situaciones que escapaban a la planificación y a la fundamentación teórica de los mismos.

Comenzamos a percibir, en nuestras vivencias de los talleres, el sentido negativo de la experiencia que destaca Hans-Georg Gadamer (1999): cuando lo que acontece defrauda y niega lo previsto, emerge el carácter único, irrepetible, subjetivo e histórico de la misma. Según el filósofo alemán, la ciencia moderna solo valora su sentido positivo -lo que en ella se repite y permite la predicción-, reduciéndola al experimento y cancelando su historicidad por vía metodológica. Por el contrario, Gadamer recupera el sentido negativo de la experiencia cotidiana como base de la comprensión hermenéutica y subraya el papel que juega en ella lo histórico.

Siguiendo esta perspectiva epistemológica, en el presente trabajo nos proponemos comprender las situaciones inesperadas que acontecieron en nuestra práctica a partir de la historia social del nivel inicial. En tal sentido, Rosana Ponce señala que las discusiones que signaron el devenir histórico de los jardines de infantes en nuestro país se reactualizan permanentemente hasta nuestros días: “descubrimos que los debates fundantes continúan vigentes; es decir, la historia del nivel inicial no puede verse de manera evolutiva o progresiva, sino que se observa un constante retorno a aquellas polémicas” (Ponce, 2012: 98). Y, efectivamente, en la escuela donde desarrollamos los talleres nos encontramos con discursos y prácticas en torno a la infancia y a su educación, que surgieron en diversos momentos de nuestra historia y que conviven entre sí a pesar de sus marcadas diferencias y contradicciones.

Los ecos del pasado que alcanzamos a percibir en nuestra experiencia de filosofía con niñxs se sitúan en dos etapas de la historia de nuestra provincia: el momento fundacional del nivel inicial en los años '30 y el despliegue de las políticas educativas de la década de los 90. Comenzaremos el trabajo desarrollando ambos períodos de tiempo. Posteriormente abordaremos nuestra experiencia de filosofía con niñxs desde los dos momentos históricos mencionados.

La emergencia del jardín de infantes en el seno de un estado conservador

Antes de adentrarnos en el surgimiento del nivel inicial en nuestra provincia, haremos referencia al contexto mundial y nacional en el que se inscribe tal momento fundacional.

En el capítulo III de *La globalización. Consecuencias humanas*, Zygmunt Bauman compara el Estado nacional moderno y el Estado débil de la modernidad tardía. Se sirve de ambas categorías para dar cuenta de las transformaciones sociopolíticas que se desataron con el fin del mundo bipolar. Tales cambios forman parte de un proceso que usualmente denominamos como “globalización”¹.

¹ Bauman sostiene que se trata de un concepto en boga y, quizás por ello, rodeado de cierta imprecisión. De ahí que muchas veces se suelen ocultar sus alarmantes consecuencias humanas en tanto nuevo proceso de estratificación social: “Lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros; lo que para algunos es la señal de una nueva libertad cae sobre muchos más como un hado cruel e inesperado. La movilidad asciende al primer lugar entre los valores codiciados; la libertad de movimientos, una mercancía siempre escasa y distribuida de manera desigual, se convierte rápidamente en el factor de estratificación en nuestra época moderna tardía o posmoderna” (Bauman, 2000:8-9). En consecuencia, el sociólogo polaco considera más apropiado el término de glocalización para referirse a este fenómeno contemporáneo: “sería conveniente hablar de *glocalización* (feliz creación de Roland Robertson, que habla de la unidad indisoluble de las presiones “globalizadoras” y “localizadoras”, un fenómeno que el concepto unilateral de globalización pasa por alto) y definirla como el proceso de concentración no sólo del capital, las finanzas y demás recursos de la elección y la acción efectiva, sino también -y quizá principalmente- de *libertad* para moverse y actuar” (Bauman, 2000:94-95).

El Estado moderno comienza a dar sus primeros pasos en la Europa Occidental de finales del siglo XVIII. Se caracteriza por una marcada tendencia a la homogeneidad, el orden social y la universalización. Bauman considera esta última idea como constitutiva de la modernidad: “su intención de crear condiciones de vida similares para todos, en todas partes” (Bauman, 2000:81). La titánica tarea de suprimir la heterogeneidad, el caos y la contingencia era atribuida al Estado. Llevarla a cabo implicaba detentar el trípode de las soberanías militar, económica y cultural:

la capacidad efectiva de crear el orden era inconcebible si no se apoyaba en la aptitud de defender eficazmente el territorio contra los embates de otros modelos de orden, interiores y exteriores al reino [soberanía militar]; para equilibrar las cuentas de la *Nationalokonomie* [soberanía económica]; para reunir recursos culturales suficientes a fin de sostener la identidad y particularidad del Estado, a través de la identidad de los súbditos [soberanía cultural] (Bauman, 2000:84).

Ahora bien, erigir y sostener un estado soberano generalmente suponía ahogar las pretensiones estatistas de otras poblaciones. Tal sería el caso de la relación de subordinación que se dio a partir del siglo XIX entre los estados europeos y las incipientes naciones latinoamericanas. En este sentido, la Argentina debió sobrellevar los constantes embates ingleses y, más adelante, estadounidenses (desde mediados del siglo XX) hacia las tres patas de su soberanía estatal. Asimismo, la dependencia cultural o la opresión de la tercera pata del trípode (es decir, la identificación de la cultura europea y estadounidense con el progreso y la civilización, y el consecuente desprecio de lo propio, lo mestizo, lo indígena) fue lo que propulsó la construcción de la nación argentina a imagen y semejanza del modelo estatal moderno. En consecuencia, terminamos imitando la estrategia europea para alcanzar la homogeneidad cultural: un sistema educativo centralizado y controlado por el Estado.

En cuanto a las particularidades del nivel inicial dentro del sistema educativo argentino en emergencia, cabe destacar las figuras de Sarmiento y Juana Manso como pioneras en velar por la incorporación de la primera infancia en las instituciones escolares, bajo la responsabilidad del Estado. A su vez, promovían la escolaridad de todos los sectores sociales. Y siguiendo la tendencia extranjerizante antes mencionada, sobre tal principio de igualdad social gravitaba una concepción abstracta y moderna de la infancia, inspirada en el ideal burgués que se buscaba universalizar.

Asimismo, debido a la importancia que ambas le otorgaban a la profesionalización de la tarea docente, impulsaron la llegada de maestras norteamericanas de nivel inicial a la Argentina. La elección de mujeres para llevar a cabo la tarea de homogeneizar y “civilizar” el país tuvo que ver entre otras cuestiones con que se trataba de mano de obra barata. De ahí la intensa feminización de la docencia que caracterizó el magisterio argentino desde sus orígenes.

Este modelo educativo se materializa jurídicamente en 1884 con la sanción de la ley de Educación Común 1420. Rosana Ponce señala que con ella se fue:

consolidando una marcada tendencia centralizadora por parte del Estado nacional a través de la creación de escuelas normales nacionales en las provincias, y entre éstas varias tenían su sala de jardín de infantes anexas. La ley 1420 ya consignaba, en el artículo 11, que se establecerían ‘uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente’ (Ponce, 2012:29).

En ese mismo año se funda el primer Jardín de infantes en Paraná bajo la dirección de Sara Eccleston, una maestra norteamericana que contaba con una sólida formación en el método

froebeliano. Dos años después, en esa misma institución se crea el profesorado en kindergarten.

En los primeros jardines de infantes asistían niños de clases alta y media. Para los infantes de sectores populares había acciones asistemáticas desde la beneficencia privada o desde algunas asociaciones vinculadas al feminismo, al socialismo y al anarquismo. A comienzos del siglo XX el Estado se propone intervenir y hacerse cargo de los chicos que no encajaban dentro del ideal burgués de la infancia. Así pues, con la ley de patronato (1919), se habilita otro recorrido institucional para los “menores” de los sectores populares: familia “irregular”-reformatorio.

Durante las primeras décadas del siglo XX se detiene la difusión y la creación de jardines de infantes en nuestro país debido a las polémicas que emergieron en relación con su legitimidad pedagógica. Por ese entonces el positivismo normalista se erigió como paradigma predominante frente al espiritualismo romántico vinculado con las kindergartianas. El primero retomaba las ideas científicas de pensadores como Comte, Darwin y Spencer. Partía de una concepción primitiva y salvaje de la niñez, la cual era preciso domesticar a través de métodos rigurosos y racionales. El segundo se basaba en las ideas de Krause y Froebel. Destacaba la naturaleza espiritual y buena de la infancia, cuyo desarrollo requería un clima de libertad y creatividad.

Tal como señala Ponce, el debate que se desató entre ambas posturas estuvo atravesado por un profundo sesgo de género. El positivismo normalista sostenía que el lugar adecuado para educar la niñez era la familia, el hogar, no la escuela; que el ámbito natural de la mujer era el doméstico, y que la función femenina se reducía a la reproducción. Por otro lado, plantearon que la propuesta del kindergarten contenía una fuerte carga mística y carecía de sustento teórico; que el jardín de infantes suponía una cuantiosa inversión estatal; y que su acceso estaba restringido a las clases acomodadas. Para Ponce se trata de un debate fundacional que llega a la actualidad: “no podemos dejar de apreciar que los ecos de este debate todavía se escuchan o se disfrazan de nuevos debates. A pesar de los cambios sociales, políticos y culturales acaecidos a lo largo del siglo XX, las discusiones siguieron girando en torno al rol del Estado, la mujer y la familia, al igual que en su etapa fundante” (Ponce, 2012: 52).

En la década del 30 el nivel inicial recupera el impulso que había perdido. Decae la hegemonía del paradigma positivista, mientras que el espiritualismo resurge a la luz de los aportes del escolanovismo y la propuesta montessoriana. En 1935 se crea la Asociación Pro-difusión del Kindergarten desde donde las maestras jardineras continuaron insistiendo, ante las autoridades estatales y la comunidad educativa, en la importancia de promover la creación tanto de jardines de infantes como de espacios de formación específicos para el nivel inicial. La asociación también se dedicó a difundir conocimientos en torno a la educación de la primera infancia en congresos, charlas, publicaciones, etc. Crearon filiales y dictaron cursos en distintas provincias, entre ellas en San Luis.

En este contexto de resurgimiento del jardín de infantes a escala nacional, se crea en 1939 la primera sala de nivel inicial en la ciudad de San Luis bajo el nombre de “Maestras Lucio Lucero”. Un aspecto a destacar en relación con dicha emergencia tiene que ver con las particularidades de la trama sociocultural de ese momento. Alejandra Orellano retoma la caracterización que realiza el historiador Toribio Lucero del San Luis de los años ‘30, la cual llamativamente podríamos confundir con una fotografía actual de la provincia:

una población aproximada de 30.000 habitantes y de profundas raíces religiosas. Una ciudad marcada por una inquietante falta de movilización y participación política-social, producto en cierta medida de las características de la población, que permitieron dar continuidad a un sistema político tradicional basado en el clientelismo y la corrupción, lo que pudo propagarse por el apoyo de la Iglesia Católica. Dicha situación se vio reflejada en el control que unas pocas familias enriquecidas, tradicionales y conservadoras tenían sobre el destino de los cargos del Estado (Orellano, 2017:56).

En efecto, la emergencia del nivel inicial estuvo estrechamente vinculada con esas familias tradicionales y cercanas al poder: la mencionada sala de nivel inicial se crea, en parte, por iniciativa de Quintina Acevedo de Mendoza, la esposa de quien por ese entonces gobernaba la provincia. En tal sentido, Orellano nos dice:

los viajes realizados por Quintina Acevedo de Mendoza, esposa del gobernador Toribio Mendoza, quien observó el funcionamiento de instituciones de atención a niños pequeños, tanto en Villa Mercedes (San Luis), dirigido por Berta Milda Figueroa y el llamado 'Merceditas de San Martín' a cargo de la señora Olga Greco en la ciudad de Mendoza" (Orellano, 2017:57).

Al comienzo la matrícula era muy reducida y limitada a los sectores acomodados de la sociedad puntana. Pero a finales de la década del 40 y comienzo de los años '50 la cantidad de alumnxs se fue incrementando notablemente. Se abrieron más salas y se nombraron nuevas docentes. Este fenómeno tuvo que ver con la llegada del peronismo al poder. Durante este período el estado invirtió grandes sumas de dinero en el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el universitario, convirtiéndose en el principal responsable de la educación. Así pues, los jardines de infantes se multiplicaron en todo el país y se crearon profesorado especializados en la formación de maestras jardineras. El nivel inicial alcanzó su mayor grado de expansión y de democratización en el ingreso.

Cabe señalar aquí las similitudes que Ponce encuentra entre la manera en que el proyecto sarmientino y el proyecto peronista interpelaron a la infancia. Por un lado, en ambos subyace un ideal de niñez burguesa que se buscan universalizar y, por el otro, la infancia es valorada como material para alcanzar sus respectivas visiones utópicas del país:

conciben a las nuevas generaciones como portadoras de mandatos sociales transformadores. En efecto, mientras que para Sarmiento la escolarización temprana construiría un país civilizado con ciudadanos civilizados, para Perón formaría a la 'generación del 2000', la vanguardia que marcaría nuevos rumbos y sostendría su doctrina. Así el peronismo incorporó a los niños a la sociedad y a su proyecto con visión de futuro, y por ello sus planteos y propuestas pedagógicas estaban dotados de elementos doctrinarios, ya que el objetivo político estaba orientado a la continuidad del movimiento peronista (Ponce, 2012:66).

El nivel inicial en tiempos de debilidad estatal

En esta sección también comenzaremos haciendo referencia al contexto mundial y nacional que rodea y da sentido a las particularidades del nivel inicial en la provincia de San Luis durante la década de los 90.

Tal como describe Bauman, con el declive del mundo bipolar todo se torna impredecible e indeterminado. A falta de centros de control se impone el desorden y se abre paso a la globalización:

Cada cosa tenía su significado y éste derivaba de un centro dividido, pero único: el de los dos enormes bloques trabados, aferrados, unidos en combate mortal. Superado el Gran Cisma, el mundo ya no presenta el aspecto de una totalidad; parece más bien un campo de fuerzas dispersas y desiguales que se cristalizan en lugares difíciles de prever y adquieren un impulso que en verdad nadie sabe detener (Bauman, 2000:79).

Este caos impredecible, tan incompatible con la búsqueda moderna de orden, se torna particularmente patente en el ámbito económico. En parte propiciado por los avances tecnológicos, los movimientos financieros logran atravesar las fronteras estatales de manera inmediata. La celeridad y la extraterritorialidad del capital impiden su control por parte de los gobiernos nacionales. La economía se independiza de la política. Es el fin de la pata económica del estado moderno. Este queda reducido a la mínima expresión de su pata militar:

Es fácil reducir un cuasi Estado débil a la función (útil) de una estación de policía local, capaz de asegurar el mínimo de orden necesario para los negocios, pero sin despertar temores de que pueda limitar la libertad de las compañías globales (Bauman, 2000:92).

Se inicia la era de los estados débiles. Entre las consecuencias humanas de la extraterritorialidad del capital, se encuentra el estrepitoso incremento de la brecha entre ricos y pobres. La inmediatez de las comunicaciones permite ejercer el poder a distancia. Éste se vuelve ingravido e inaccesible. La acumulación de riquezas se libera, entonces, de las ataduras y las responsabilidades para con los territorios y sus pobladores:

En la realidad virtual nacen, crecen y florecen fortunas nuevas, lejos de las toscas realidades de los pobres. La creación de riqueza va en camino de emanciparse, por fin, de esas viejas conexiones -restrictivas e irritantes- con la fabricación de cosas, el procesamiento de materiales, la creación de puestos de trabajo y la administración de personas. Los viejos ricos necesitaban a los pobres para crear y acrecentar su riqueza. Esa dependencia mitigaba el conflicto de intereses e impulsaba los esfuerzos, por débiles que fuesen, para ocuparse de ellos. Los nuevos ricos ya no los necesitan (Bauman, 2000:97).

Los primeros vestigios de debilidad en el estado argentino podemos encontrarlos en la última dictadura militar; pero llega a su punto más álgido durante los años '90. En lo referente al orden de lo educativo, se sanciona la Ley Federal de Educación durante el primer período presidencial de Carlos Menem. Ella significó la expresión de un estado que, basado en el principio de subsidiariedad, se des-responsabiliza de su función como garante del derecho a la educación y, por ende, se desentiende de la pata cultural del estado moderno, la cual tendía a la construcción de una cultura común.

En "Notas para pensar la infancia en la Argentina", Carli reflexiona sobre las implicancias de algunas nociones que se instalan con la mencionada reforma educativa. En primer lugar, las categorías de escuelas "de gestión pública" y escuelas "de gestión privada", con las cuales se equiparó la educación pública y la privada, legitimando y promocionando esta última. De esta manera el estado cedía al mercado parte de su responsabilidad educativa.

En segundo lugar, dado que la ley definía a la familia como "agente natural y primario de la educación" y reconocía el derecho de los tutores a la elección de la educación de sus hijos, también se delegaba la responsabilidad estatal al supuesto protagonismo de padres y madres.

En tal sentido, Carli advierte que tal des-responsabilidad propició la segmentación del acceso a la cultura: una lectura retrospectiva de la ley indica que la valorización de la educación privada y de los derechos de los padres colaboró en el aumento de la diferenciación socio-educativa, teniendo en cuenta que la sociedad argentina arribó al siglo XXI con los peores indicadores de pobreza infantil (Carli, 2010:365).

En tercer y último lugar, Carli también asocia la noción de “educación básica” con esa diferenciación tanto del sistema educativo como de la infancia en tanto colectivo social. Este concepto vino a ocupar el lugar de la idea moderna de “educación pública”. Esta última suponía la existencia de un estado que se hacía cargo del acceso a la educación común para todos los niños en vista a la conformación de una sociedad integrada y homogénea. En cambio, la noción de “educación básica” viene de la mano de la propagación de la lógica del mercado en la escuela, que tiende a ver algunas instituciones de gestión pública como un espacio de contención social y, en consecuencia, a ampliar la brecha educativa:

La noción 'básica' tiene desigual significación en el contexto de una sociedad no productiva con diversidad de ofertas escolares cada vez más orientadas por la demanda y menos por la direccionalidad política del estado en la construcción de una cultura común (Carli, 2010: 367).

Ponce sostiene que el nivel inicial fue uno de los más perjudicados con la reforma de los años '90. La fragmentación del sistema educativo resultó más profunda en este nivel, puesto que la ley lo dejó al amparo de las decisiones políticas y las condiciones económicas de cada región del país. De hecho, en el artículo 10 (inciso a) el Estado delega la responsabilidad de crear y mantener jardines maternos a las distintas jurisdicciones provinciales y/o municipales; al tiempo que cede dicha tarea a la comunidad: “(...) las provincias y la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas las brinden y ayuda a las familias que lo requieran”. En esta última parte puede observarse la función asistencial que la ley otorga a los jardines maternos.

Por su parte, en el artículo 40 (inciso b) también se atribuye a los jardines de infantes tal función de contención social: “Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas desde la etapa de estimulación en concertación con organismos de acción social estatales y privados”. Aquí no solo se observa el rol asistencial que históricamente se le ha atribuido al nivel inicial, sino también el papel subsidiario que asume el Estado en lo que refiere a las políticas sociales. En efecto, la lógica del mercado no solo permeó las políticas educativas, tal como señalamos más arriba, sino también las políticas sociales. En este sentido, Ponce sostiene:

las políticas sociales pierden su carácter universal y dejan de considerarse derechos sociales para transformarse en servicios (de dependencia estatal, privada o mixta) que el mercado ofrece según el libre juego de la oferta y la demanda. No obstante, como existen sectores que no se encuentran en condiciones materiales de adaptarse a las reglas del juego del mercado, se hace necesaria alguna forma de intervención del Estado, la mayoría de las veces en concurrencia con organismos internacionales que suelen ofrecer préstamos para la instrumentación de programas asistenciales o especiales (Ponce, 2012:93).

En la provincia de San Luis el proceso de repliegue del Estado en materia educativa superó ampliamente al endeble Estado Nacional. Como se podrá apreciar a continuación, algunas de las políticas educativas, propinadas por los hermanos Rodríguez Saá desde 1983 a la actualidad, no tienen precedentes en la Argentina. En tal sentido, quien lea los siguientes párrafos posiblemente piense por momentos que nos estamos refiriendo a “otro país”.

Ya en 1986 se pone en marcha el Programa de regionalización y nuclearización educativa, posteriormente incorporado en la reforma constitucional de 1987. Según Olga Pelayes (2011) la tan declamada descentralización se redujo a la desconcentración administrativa y a la recentralización de las decisiones en el poder ejecutivo.

La ley de educación Nº 4947 sancionada en 1992 establece la responsabilidad compartida entre el Estado y la comunidad en cuestiones educativas. Y en tal sentido, Pelayes señala que se trata de un notorio antecedente de la ley federal de educación.

Luego siguieron una serie de medidas tendientes a precarizar el trabajo docente y a centralizar cada vez más las decisiones educativas en el poder ejecutivo (por ejemplo, el decreto que establece que la designación del personal docente se realiza por mandato del Poder Ejecutivo, o la ley de Emergencia Laboral y Social que congeló la antigüedad docente). A su vez, al sustraer la problemática educativa del debate público para dejarla en las manos del ejecutivo provincial, se habilitó la proliferación de decretos referentes tanto a la eliminación de modalidades y niveles educativos (educación de adultos o institutos de formación docentes de nivel inicial, primario y medio) como la creación de otros (convenios con la Universidad católica de Salta o la fundación de la Universidad de La Punta).

Llegando al nuevo milenio el leviatán puntano desata otro cúmulo de políticas educativas que significaron un renovado impulso a la des-responsabilidad estatal, a la precarización del trabajo docente y al avance de la lógica empresarial en la educación:

- Las escuelas experimentales autogestionadas (1999). Se trata de escuelas gestionadas por asociaciones civiles sin fines de lucro que reciben fondos públicos de acuerdo al número de alumnos que concurren a la institución. De este modo el Estado se desentiende de la administración y de la contratación del personal. La concesión se realiza a través de una convocatoria pública.
- Las escuelas de fondo educativo (2000). Se otorga un fondo público a cada escuela de gestión estatal para financiar eventuales vacantes docentes, proyectos, gastos de mantenimiento o equipamiento, etc. El “consejo escolar interno” (integrado por el personal directivo, un/x docente y un/x tutor/x) es el responsable de administrar dicho fondo.
- Bono educativo (2001). Apelando al derecho de los tutores a elegir la educación para sus hijos, el Estado provincial financia las escuelas públicas de gestión privadas. Hay tres categorías de “aporte estatal”: (1) aporte para cubrir los costos del personal de la institución, (2) aporte para estudiantes cuyos recursos sean insuficientes, y (3) aporte a la calidad educativa.
- Las escuelas experimentales desconcentradas (2003). Son instituciones educativas nuevas, ubicadas en complejos urbanísticos recientes o de próxima creación. La elaboración del proyecto educativo, la administración y la contratación del personal está a cargo de la “comisión organizadora de gestión educativa”, conformada por tres integrantes designados por el poder ejecutivo. El financiamiento consiste en una subvención por estudiante.
- Las escuelas públicas digitales (2010). Se trata de escuelas que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas fundamentales de aprendizaje. Abarcan todos los niveles del sistema educativo provincial, se basan en un sistema pedagógico personalizado y funcionan durante todo el año. Pueden ser gestionadas por entidades públicas o privadas que administran los fondos estatales destinados al funcionamiento de la institución, que proporcionan la locación y que contratan al personal.

- Las escuelas generativas. A partir del año 2016 comienzan a crearse por decreto este tipo de establecimientos educativos que abarcaban el segundo ciclo del nivel primario y el nivel secundario completo. En 2019, con 25 escuelas generativas funcionando, se sanciona el marco jurídico que las legitima y que extiende su alcance al nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario. Estas escuelas se caracterizan por ser innovadoras; no graduadas; promover un aprendizaje personalizado, basado en la libertad y en el desarrollo de proyectos integradores; funcionan durante todo el año; realiza sus actividades en espacios como clubes, academias de danza, espacios gubernamentales ligados a la cultura, al arte y al deporte. El Estado garantiza el sustento económico que es administrado por organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales o clubes deportivos.

Bajo el lema de diversificar la oferta de formatos escolares y garantizar el derecho de lxs tutores a la elección de la educación de sus hijxs, lo que se consiguió con esta sobreabundancia de estilos de escuelas fue profundizar aún más la fragmentación socio-educativa de la provincia de San Luis.

La filosofía con niñxs en la escuela

A fin de presentar nuestra experiencia de los talleres de filosofía con niñxs realizaremos una breve referencia a los supuestos filosóficos y pedagógicos que sustentaron nuestras prácticas.

La filosofía con niñxs se propone acercar la filosofía a las nuevas generaciones en el ámbito escolar. Se corre de la concepción tradicional de su enseñanza como transmisión de saberes, ideas y teorías filosóficas. En su lugar, entiende la filosofía como una práctica, como un ejercicio de problematización de la realidad vigente que abre a nuevas alternativas, como una experiencia de pensamiento. Cabe destacar aquí, que la filosofía con niñxs retoma el sentido negativo de la experiencia que propone Gadamer:

No desconocemos que hay una dimensión del pensar que tiene que ver con la técnica, la habilidad, la mecánica. Pero no es esta dimensión la que sustenta el pensar como experiencia de la filosofía. La experiencia es algo de lo cual se sale transformado, algo que no puede ser transferido o universalizado (...) Poniendo en la base del pensar su carácter no subjetivo, lo que el pensar tiene de transferible y generalizable, se asegura su reproducción, su circulación, su abarcabilidad. Pero se pierde justamente lo que el pensar tiene de transformador de la subjetividad, lo que tiene de imprevisto y de impensado, lo que en él abre espacio a la creación (Kohan, 2004:120).

Lo que se busca es pensar juntxs, filosofar con lxs niñxs. “La filosofía es una forma de encuentro para preguntar juntos lo que nos interesa, para pensar modos diferentes de responder esas preguntas, para compartir un espacio que nos ayude a pensar lo que parece imposible pensar” (Kohan, 2014:6). La preposición “con” sugiere una relación simétrica entre la filosofía y lxs chicxs. Esto apunta a reivindicar una noción de infancia como lo nuevo, lo inesperado, lo que irrumpe y renueva el mundo:

A menudo, no asociaremos infancia a niños. No atenderemos a edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es. Aseveraremos la infancia como símbolo de la

afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad (...) una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido (Kohan, 2004:130).

El dispositivo pedagógico que propone la filosofía con niñxs como eje de la práctica en el aula es la comunidad de indagación, concepto que retoma del filósofo pragmatista Charles Peirce:

un tipo de encuadre basado en el diálogo colectivo concebido como una comunidad científica en miniatura, al que llamó "comunidad de indagación". Esta se rige por el principio de razonabilidad, un tipo de ejercicio de la racionalidad que implica simultáneamente una dimensión ética y política para ser modificado por el pensamiento del otro. Se trata de un tipo de pensamiento que trabaja sobre criterios racionales, y al mismo tiempo tiene en cuenta al otro como alguien que necesita ser cuidado. Así cada miembro de la comunidad debe ser respetado y considerado, independientemente del contenido de su intervención" (López, 2008:88).

Llevar a la práctica esta propuesta educativa en la sala de 5 años de un jardín de infantes público, supuso un gran desafío para lxs tres integrantes del PROICO 04-0920 "Filosofía, Educación e Infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica" a cargo de los talleres de filosofía con niñxs. Ningunx de nosotrxs tenía experiencia docente en el nivel inicial. Asimismo, si bien lxs tres habíamos trabajado en el nivel primario y secundario de escuelas privadas y autogestionadas, no teníamos experiencia en escuelas públicas. De manera que a lo largo nuestras prácticas de filosofía con niñxs nos encontramos con multitud de situaciones inesperadas. Algunas de ellas serán desarrolladas a continuación y resignificadas a partir de la historia de la emergencia del jardín de infantes, por un lado, y de las políticas educativas de los años '90, por el otro.

Las resonancias del pasado en nuestra experiencia

La primera situación que debimos afrontar tuvo que ver con el dispositivo pedagógico: la comunidad de indagación. Tal como señalamos más arriba la filosofía con niñxs busca generar una experiencia de pensamiento filosófico en la escuela, y entiende por esta última una práctica reflexiva, crítica y racional que se realiza con otrxs. Para que ese pensar juntxs acontezca es preciso generar condiciones orientadas a convertir el aula en una comunidad de indagación. Entre esas condiciones podemos mencionar algunas estrategias a las que recurrimos en nuestra práctica: sentarse en círculo (una figura geométrica en la que todos sus puntos son equidistantes del centro y ninguno tiene una posición desigual frente al otro); dinámicas para turnarse al momento de hablar y escuchar a cada integrante de la comunidad; juegos, cuentos, videos, actividades, que disparen la reflexión filosófica.

Entre las dificultades que emergieron al momento de poner en práctica este dispositivo pedagógico, nos llamó mucho la atención la actitud que generalmente asumían los varones cuando se trataba de escuchar a sus compañeras. Algunos expresaban su desagrado verbalmente, otros conversaban entre sí o se retiraban del círculo cuando hablaba una niña. A su vez, al momento de sentarnos en ronda todas las niñas se ubicaban unas al lado de las otras, y los varones hacían lo mismo. También resultaba notorio que durante el breve tiempo que dedicábamos a la discusión filosófica, las niñas se caracterizaban por respetar su turno para expresarse, se quedaban en su lugar y en general hablaban en un tono de voz muy bajo. Por el contrario, a muchos varones les resultaba muy difícil escuchar a sus compañerxs y esperar su turno para comunicar sus ideas. Esta separación dicotómica de género la veíamos de algún modo reforzada por ciertas prácticas institucionales como el guardapolvo con detalles en rosa para las nenas y en azul para los nenes, o la fila de niñas y la de varones durante el saludo a la bandera. Situación que continuaba dentro del aula: las niñas se

sentaban todas juntas en una mesa y los niños en otra. Otro elemento que nos sorprendió, fue el crucifijo colgado en una de las paredes del aula.

Consideramos que el binarismo, los estereotipos y los roles de género que subyacen a las actitudes, comportamientos y prácticas que acabamos de relatar, se encuentran en consonancia con el contexto social en el que emerge el nivel inicial en San Luis. Como mencionamos más arriba, Toribio Lucero sostiene que la sociedad puntana de los años '30 era profundamente conservadora, tradicionalista y religiosa.

Desde la perspectiva de Lugones (2008), es posible vincular este carácter conservador y religioso de la sociedad puntana con la concepción patriarcal de género subyacente en las prácticas escolares antes descritas. Estas últimas pueden comprenderse como la manifestación del sistema moderno/colonial de género, que según la autora se encuentra fuertemente arraigado en Latinoamérica desde su colonización. La conquista europea desencadenó el desplazamiento de la concepción de género presente en muchas tribus precolombinas y matriciales -que promovían relaciones simétricas entre los géneros- por la cultura cristiana. De esta manera un único dios masculino desplazó las fuerzas femeninas que para tales tribus indígenas regían el universo, eliminando así el fundamento metafísico del igualitarismo ginecrático y erigiendo en su lugar las jerarquías patriarcales europeas.

Tal como señalamos más arriba, el surgimiento de las instituciones escolares en nuestro país estuvo signada por la imitación del modelo educativo europeo y estadounidense. De manera que el final del período colonial no implicó nuestra independencia cultural, ni mucho menos el cese de la hegemonía del sistema moderno/colonial de género. Este último atravesaba todas las instituciones modernas -la escuela no fue la excepción- que la clase dirigente de nuestro joven país copiaba de Europa y Estados Unidos.

En el caso del nivel inicial, tal dispositivo de género permeó los discursos del positivismo normalista de comienzos del siglo XX. Anteriormente señalamos que sus objeciones al jardín de infantes y a la profesionalización de las maestras jardineras estuvieron marcadas por un sesgo de género vinculados al rol de la mujer: su función exclusivamente reproductora, su lugar natural en lo doméstico y lo privado.

Asimismo, Sarmiento -uno de los mayores propulsores de la educación de la primera infancia y de la formación especializada de las maestras jardineras- promovió la feminización de la docencia en el magisterio argentino. En su postura subyacía una intensa identificación entre la función reproductora y la función pedagógica. Ponce sostiene que "para el proyecto político liberal la inclusión femenina en el ámbito educativo no era percibida como riesgosa, ya que se interpretaba como una extensión del espacio doméstico: la mujer pasaba a ser 'madre-educadora' de nuevas generaciones" (Ponce, 2012: 41). Esta concepción de la tarea docente se encuentra muy arraigada actualmente en el nivel inicial, tal como pudimos percibirlo en el jardín de infantes donde realizamos los talleres de filosofía con niñxs: el plantel docente de la institución está integrado exclusivamente por mujeres.

Por otro lado, desde los primeros encuentros percibimos un abismo entre las experiencias de filosofía con niñxs que relataban algunos textos especializados y lo que efectivamente acontecía en nuestros talleres. Los primeros describían situaciones donde lxs niñxs formulaban interrogantes filosóficos, defendían sus posicionamientos con argumentos, reflexionaban a partir de las intervenciones de sus compañerx; en definitiva, daban cuenta de la emergencia de una auténtica comunidad de indagación. Por el contrario, en nuestros talleres por momentos resultaba muy difícil que los chicxs se expresaran y desarrollaran sus pensamientos. Lograr que se escucharan entre sí y entrelazaran sus ideas a veces parecía una misión imposible.

En primer lugar, contextualizar la bibliografía sobre filosofía con niñxs con la que trabajábamos nos permitió comprender el mencionado contraste entre la teoría que sustentaba los talleres y nuestras prácticas efectivas. En efecto, los textos consultados generalmente relataban experiencias de filosofía con niñxs realizadas en escuelas privadas de la Capital Federal;

mientras que nuestros talleres se desarrollaban en una escuela pública a la que concurrían niños de los barrios periféricos de nuestra ciudad.

El hecho que los libros argentinos sobre filosofía con niños describan experiencias realizadas en escuelas privadas se relaciona con la segmentación de la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo nacional: ante la ausencia de esta disciplina en el currículo de nivel inicial, primario y primer ciclo del secundario, y la diversificación de escuelas de gestión pública y privada, estas últimas cuentan con mayores recursos para llevar a cabo la decisión institucional de incluir la filosofía en tales niveles:

la enseñanza de la filosofía en las legislaciones de los distintos países latinoamericanos tiene en común el recorte de los espacios destinados a las humanidades y en especial a la filosofía que queda reservada a los últimos años de la enseñanza media o preparatoria. La presencia de la filosofía en la educación básica o elemental no está contemplada. Por lo tanto, los esfuerzos realizados en este sentido se relacionan con el compromiso personal de los docentes y profesores y en otros casos con la posición institucional de la enseñanza privada (Rochetti, 2009:663).

Ya hemos mencionado que en la provincia de San Luis la fragmentación del sistema educativo se vio agudizada debido a la mayor diversificación escolar. Las políticas educativas desplegadas por los gobiernos de los hermanos Rodríguez Saá socavaron las escuelas públicas de San Luis: la Ley de Educación de la Provincia, las escuelas autogestionadas, desconcentradas, digitales y generativas, el financiamiento a escuelas privadas. Ante esta gran diversidad de estilos escolares, la diferenciación educativa en nuestra provincia supera ampliamente al resto del país.

Y como era de esperar, tal segmentación ha afectado la enseñanza de la filosofía en la región. Esto se pone de manifiesto en las Olimpiadas de Filosofía de la República Argentina², cuya instancia jurisdiccional se realiza todos los años en la Universidad Nacional de San Luis. Generalmente participan estudiantes de escuelas privadas y autogestionadas con orientación humanística. Una de las instituciones privadas que siempre interviene en el evento, tiene la particularidad de contar con espacios curriculares de filosofía tanto en el nivel primario como en el primer ciclo del nivel secundario. Por el contrario, en muy raras ocasiones se presentan a las olimpiadas estudiantes que concurren a escuelas públicas de la provincia.

Tal como sostiene Carli, la fragmentación del sistema educativo contribuye a la diferenciación socio-cultural. Muy lejos estamos de la escuela pública que soñaba Sarmiento: “el hijo del pobre no tiene allí el espectáculo del malestar doméstico, no se siente abandonado, castigado, reñido, el del rico no tiene a quien mandar, a quien imponer sus caprichos, ni quien satisfaga sus pasiones desordenadas” (Ponce, 2012:26). En efecto, la población de la escuela pública donde desarrollamos los talleres de filosofía con niños está conformada exclusivamente por chicos provenientes de sectores populares de la ciudad. Así pues, el ideal sarmientino y peronista de una escuela para todos ha sido desplazado por la oferta de “opciones” escolares a la medida de cada clase social.

² Se trata de un encuentro de estudiantes secundarios de todo el país, organizado desde el año 2005 por la Universidad Nacional de Tucumán en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación. El punto de partida es una concepción de la filosofía como práctica o actitud crítica ante estado de cosas vigente, que intenta escapar al modo tradicional de enseñanza de la filosofía como historia o cúmulo de teorías, autores y conceptos filosóficos. En consonancia con esto último, la propuesta metodológica consiste en la realización de jornadas, talleres y ensayos, en lugar del clásico examen. De manera que todos los años se plantea una temática general, se sugiere una serie de textos filosóficos y a partir de ellos los estudiantes escriben un ensayo, lo defienden ante el resto de los participantes y de tres jurados formados en filosofía. Como el objetivo es promover la discusión y el debate, el jurado se limita a formular preguntas -en el caso que los interrogantes no fluyan espontáneamente desde sus pares- lo suficientemente abiertas para que los expositores puedan desarrollar sus ideas y posicionamientos.

En segundo lugar, consideramos que las dificultades que se nos presentaron a la hora de construir una comunidad de indagación en nuestros talleres, también tuvieron que ver con la distancia entre la concepción de infancia que nace junto con la institución escolar moderna y la que reivindica la filosofía con niñxs. La primera concibe la niñez como algo incompleto en oposición a la plenitud del adulto, como una etapa primitiva del desarrollo humano que es preciso superar por medio de la educación. La segunda propone una noción de infancia como la novedad que trae al mundo cada nacimiento, como lo inesperado que hace posible la renovación y la recreación del mundo adulto.

Consideramos que pese a las críticas que ha recibido en el último tiempo la noción moderna, universal y normal de la infancia -discursos del campo de la pedagogía, la sociología y la historia que, desde mediados del siglo XX, destacan el carácter heterogéneo de la niñez-, ésta sigue resonando en las instituciones educativas actuales. De ahí las dificultades para poner en práctica el dispositivo pedagógico que propone la filosofía con niñxs y que intenta romper con los discursos y las prácticas de la pedagogía moderna. En tal sentido, realizar los talleres de filosofía con niñxs no solo implicó suspender la lógica institucional de la escuela donde realizamos los talleres, sino también movilizar los efectos que en nosotrxs mismxs, en tanto coordinadores de los talleres, han dejado los dispositivos modernos a lo largo de nuestra formación. Es decir, esa tensión entre la infancia moderna y el potencial disruptivo de la niñez, se replicaba al interior de cada unx de nosotrxs. En efecto, era un tema recurrente en las reuniones donde planificábamos los próximos talleres, al tiempo que repensábamos lo que había acontecido en los encuentros precedentes.

En este sentido, Narodowski (2008) nos dice que el rasgo determinante de la pedagogía -más allá de las diferencias y discrepancias que existen en ese campo- tiene que ver con la construcción de la infancia moderna. Y a partir del análisis de una de las fuentes inagotables del saber educativo, el *Emilio* de Rousseau, Narodowski sostiene que a partir de la Modernidad se comienza a asociar la niñez con la carencia, la dependencia, la irracionalidad y la heteronomía; en oposición a la completitud, la libertad, la racionalidad y la autonomía del adulto. Esto da lugar a una relación asimétrica entre educador y educando, en la cual el primero se ocupa de encauzar el pasaje de la niñez a la adultez. A su vez, la pedagogía se ocupará de precisar lo propio de cada una de las etapas de ese camino en relación con un elemento cuantificable: la edad.

En la historia del nivel inicial antes esbozada, esta noción moderna de infancia se manifiesta claramente en el positivismo normalista que asocia la niñez con lo salvaje y lo irracional; y, a la vez, sostiene la necesidad de ir eliminando esas características propias de lxs niñxs a través de la educación. Dicha noción también se encuentra presente en los ideales de infancia burguesa que gravitaban en los proyectos educativos de Sarmiento y del peronismo. En este punto, vimos que para Ponce ambos proyectos valoraban la infancia en tanto futurxs adultxs civilizadxs o peronistas.

Por el contrario, y tal como anticipamos anteriormente, la filosofía con niñxs se aparta de la mirada cronológica sobre la infancia, de su reducción a una franja etaria a ser superada; y de la temporalidad lineal del mundo adulto (el tiempo medible de la agenda, del reloj). Esto implica invertir la lógica de la pedagogía moderna: en lugar de colocar la adultez como la meta a alcanzar, se propone la actitud infantil ante el mundo como el modelo a seguir y a reactualizar en cualquier momento de la vida:

Si consideramos el tiempo en su dimensión cronológica (de khrónos, tiempo como número del movimiento), la infancia es la primera etapa de la vida, sus movimientos iniciales. De esta manera la infancia es mayoritariamente pensada en el ámbito académico, como una etapa, fase o parte de la vida (...) Si el tiempo se mide no tanto por criterios cuantitativos sino cualitativos, la infancia ya no tiene que ver con el número de años que se tiene sino con la cualidad o intensidad [el tiempo aiónico, el tiempo subjetivo] de la experiencia que se vive. Es este tiempo de la infancia, sobre todo, el que nos interesa afirmar: una cierta forma de

experimentar el mundo, infantil, como si fuera siempre la primera vez que lo experimentamos. (Kohan, 2014: 7)

Del mismo modo la filosofía con niñxs se aparta de las visiones utópicas que tanto Sarmiento como Perón proyectaban sobre la infancia. Aquella valora lo que la niñez es, no lo que puede llegar a ser. Valora su actitud disruptiva frente al mundo, e incita a despertar esa actitud en el adulto:

La infancia cuando está presente, puede ser preservada, alimentada, cuidada y, cuando no está presente, puede ser recuperada, recordada. La infancia no como etapa de la vida sino como novedad, experiencia de inicio, diferencia en la vida, *no debe ser educada sino que educa* (la cursiva es nuestra) (Kohan, 2014:7).

Consideraciones finales

Apoyándonos en la tesis de Rosana Ponce acerca del modo en que los debates fundantes sobre el jardín de infantes se cuelean constantemente en la actualidad, fuimos percibiendo a lo largo del presente trabajo las resonancias del pasado en las prácticas y los discursos educativos de hoy. Así pues, nuestro breve y acotado recorrido por la historia del nivel inicial nos permitió comprender algunas situaciones insospechadas que emergieron en nuestra experiencia de filosofía con niñxs en una escuela pública de San Luis.

A partir del período fundacional del jardín de infantes repensamos algunas situaciones inesperadas que emergieron durante los talleres, las cuales estuvieron atravesadas por cuestiones de género. Comenzamos considerando que el binarismo y los estereotipos de género que gravitaban en algunas actitudes y comportamientos de lxs alumnxs daban cuenta del carácter conservador, tradicionalista y religioso de la sociedad puntana en la que emergió el jardín de infantes. Luego, pensamos la feminización de la docencia que percibimos en la escuela como un resabio del modelo educativo de Sarmiento, quien identificaba las tareas pedagógicas y las reproductoras adjudicadas a la mujer. Por último, señalamos que la tensión entre la concepción moderna de infancia y la noción de niñez de la filosofía con niñxs, implicó un desafío a la hora de poner en práctica el dispositivo pedagógico que propone esta última - la comunidad de indagación- en nuestros talleres.

Por su parte, las políticas educativas que caracterizaron la década de los 90 nos permitieron reflexionar en torno a la distancia que observamos entre los relatos de experiencias de filosofía con niñxs en escuelas privadas -que aparecía en la bibliografía consultada- y nuestra propia experiencia en una escuela pública. Consideramos esta distancia como la expresión de la fragmentación del sistema educativo nacional, particularmente en lo que refiere a la enseñanza de la filosofía. Este proceso de segmentación socio-educativa, comúnmente asociado a la ley federal de educación, se ha incrementado en nuestra provincia dada la proliferación de decretos y leyes a favor de la diversificación de formas de gestión y financiamiento escolar.

Referencias bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económico.

CARLI, Sandra (2010). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente", en *Educacão em Revista*, Vol. 26, Nº 1, 351-382.

GADAMER, Hans-George, (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Editorial Sígueme.

HERRERA, Ana María y ARAGÓN, Martín (2011). "La escuela digital en San Luis", en *Argonautas*, Nº 1, 15-40.

KOHAN, Walter (2015). "Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina", en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, Nº 6, 147-160.

----- (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

LÓPEZ, Maximiliano (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.

LUGONES, María (2008). "Colonialidad y género", en *Tabula Rasa*, Nº 9, 73-101.

ORELLANO, Alejandra (2018). "(Des) Tejiendo la emergencia de la educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis de los años '30", en *Argonautas*, Vol. 8, Nº 10, 51-65.

PELAYES, Olga (2011). "Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. 'Reinvención' del estado y de la educación", en *Argonautas*, Nº 1, 165-177.

PONCE, Rosana (2012). "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia", en: MALAJOVICH, Ana (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial (19-101)*. Argentina: Siglo XXI.

NARODOWSKI, Mariano (2008). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

ROCHETTI, Cristina (2009). "Filosofía con niños", en: DUSSEL, Enrique, MENDIETA, Eduardo y BOHÓRQUEZ, Carmen. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino"* (629-638). Siglo XXI: México.

Cita sugerida: CACACE MINI, Andrea Cristina (2021). "Las huellas del pasado en el jardín de infantes de la provincia de San Luis. Una experiencia de filosofía con niños" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 109-123.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 2 de abril de 2021

Aceptado: 20 de mayo de 2021

d *Sección* **dossier:**

“Infancias del Sur Global:
construcción del palimpsesto”



Desigualdades e inclusión educativa: topografías de las experiencias de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias urbanas (Córdoba, 2016-2017)

Inequalities and educational inclusion: Topographies of experiences of teachers and students in two urban secondary schools (Córdoba, 2016-2017)

Katrina A. SALGUERO MYERS*

RESUMEN

En el presente artículo proponemos un análisis de las complejidades de la inclusión educativa en dos escuelas secundarias de Córdoba capital, así como una descripción de las experiencias sociales que docentes y estudiantes producen en ese contexto. Presentaremos, para ello, una lectura crítica sobre el mandato de inclusión, y los modos en que este se materializa en dos instituciones de una ciudad marcada por un ordenamiento urbano y social fuertemente desigual. La inclusión será, entonces, una puerta de ingreso para analizar las condiciones en que se producen las experiencias en una escuela de gestión estatal y otra de gestión privada. Preguntarnos por la desigualdad en las experiencias, nos convoca a tematizar una forma específica de desigualdad: no ya de acceso, de resultados o de conocimientos, sino una desigualdad en las condiciones materiales, simbólicas y sensibles en que los actores vivencian ese espacio/tiempo compartido y lo anudan a una totalidad experiencial. Metodológicamente, el análisis supone la vinculación de dimensiones estructurales del campo educativo y socioeconómico, con dimensiones sensibles, semánticas y prácticas situadas, relevadas en el trabajo de campo. Concluimos la existencia de experiencias muy diferentes en ambas escuelas, marcadas por desiguales responsabilidades en garantizar la inclusión educativa, por una particular relación de distancia/cercanía entre los actores escolares, y por la construcción de las escuelas como “entornos de experiencia” de distinto tipo: entornos seguros y entornos conflictivos. Reflexionaremos sobre las topografías que se pueden reconocer dentro mismo de una institución educativa, y sus continuidades con el ordenamiento social y urbano contemporáneo.

Palabras clave: inclusión educativa; escuelas secundarias; ciudades; desigualdad; experiencias.

ABSTRACT

In the present article, we propose an analysis of educational inclusion² in two secondary schools in Córdoba city, and a presentation of the social experiences that teachers and students produce in such a context. For this goal, we offer a critical approach of “educational

* Mgter. en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA, UNC). Facultad de Ciencias Sociales (UNC); Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías (CONICET y UNC). Contacto: k.salguero.myers@unc.edu.ar

inclusion”, and the way it materializes in two institutions of a city such as Cordoba, as organized by urban and social inequality. Inclusion will be, then, a gate towards analyzing the conditions in which experiences are produced in a public and private secondary school. Asking ourselves about experiences of inequality implies a very special form of inequality: one that does not refer to access, promotion or knowledge, but an inequality related to the material, symbolic and sensitive conditions in which actors live their space/time and tie then to their overall experience. The analysis involves a methodological approach that links structural dimensions of the educational field, with located sensitive, semantic and practical aspects. This qualitative investigation builds bonds for interpretation and understanding of the complexity of social phenomenon. We conclude that there is the existence of very different experiences, organized, among other elements, by strongly unequal responsibilities in ensuring educational inclusion. There is also the existence of a special relation of distance/closeness among school actors, and the construction of schools as different “environments for experience”: a safe environment and a conflictive one. We also reflect on the topographies that emerge within the institutions, and their continuity with urban and social order.

Key words: educational inclusion; secondary schools; cities; inequality; experiences.

Introducción

En el presente artículo vamos a recorrer algunos de los resultados de una investigación de posgrado¹ referida a *experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada*. En esta oportunidad, vamos a presentar un análisis crítico sobre la “inclusión educativa”, algunos aspectos normativos y sus complejidades empíricas. La inclusión será una puerta de ingreso para analizar las condiciones en que se producen las experiencias de docentes y estudiantes, en una escuela de gestión estatal y otra de gestión privada, de Córdoba capital. Así, realizaremos un aporte desde una mirada interdisciplinaria sobre desigualdades socioeducativas en contextos urbanos, para reflexionar en torno a las expresiones situadas y diferenciales del mandato a la “inclusión educativa”.

Preguntarnos por las condiciones en que las experiencias sociales son producidas, nos convoca a tematizar una forma específica de desigualdad en las escuelas: no ya de acceso, de resultados o de conocimientos adquiridos, sino la desigualdad en las condiciones materiales, simbólicas y sensibles en que los actores vivencian ese espacio/tiempo compartido y lo anudan a una totalidad experiencial. Metodológicamente, el análisis supone la vinculación de dimensiones estructurales del campo educativo y socioeconómico, con dimensiones sensibles, semánticas y prácticas situadas, relevadas en el trabajo de campo.

Partiendo de tal encuadre de intereses, en el primer apartado presentaremos algunas definiciones teórico-metodológicas que guiaron la investigación, para luego realizar el primer análisis de la inclusión educativa, centrándonos en el discurso de la Ley de Educación Nacional. En el tercer apartado, vamos a recorrer las expresiones situadas de esos mandatos en las escuelas estudiadas, y en el cuarto miraremos específicamente el llamado del Estado a reconocer la “heterogeneidad” en las aulas. En el quinto apartado presentaremos la topografía sensible de distancias y cercanías que reconstruimos en las escuelas, para profundizar en las conclusiones en los diferentes “entornos” que encuadran las experiencias de los docentes y estudiantes.

¹ La investigación, en el marco de la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA, FCS, UNC), se tituló “Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes”, y fue financiada por una beca de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, en el período 2015-2017, y evaluada como “sobresaliente con recomendación de publicación”.

Desarrollo

Definiciones teórico-metodológicas

El trabajo de campo de la investigación comenzó en octubre de 2016, y se extendió hasta noviembre de 2017, involucrando dos instituciones escolares secundarias. La investigación estuvo anclada empíricamente en la Zona Este de la ciudad. Aquella delimitación refería a un área, ubicada al este de la zona céntrica de Córdoba capital, que incluye más de 20 barrios y villas, caracterizados por hogares de ingresos medios o bajos. Este recorte empírico partió del interés por conocer y comprender el funcionamiento específico, situado, de las desigualdades sociales, económicas y urbanas en la producción de las experiencias en las escuelas. En ese sentido, era una pregunta localizada espacio/temporalmente, y era, también, una pregunta por el cómo: ¿cómo se producen experiencias en escuelas secundarias en particulares contextos urbanos, caracterizados por la segregación social, habitacional y económica?

El concepto de segregación refiere a la tendencia hegemónica de construir espacios entre iguales, es decir, a organizar la ciudad para ciertas relaciones y encuentros/desencuentros de cuerpos y clases (Sennett, 1997). Desde nuestra perspectiva del espacio social (Lefebvre, 2013), esto permite entender los modos en que -en la ciudad de Córdoba en particular pero no exclusivamente- se tienden a construir subjetividades y prácticas entre “los mismos”, es decir, entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles.

La escuela secundaria de gestión privada con la que trabajamos -de ahora en más “Instituto”- se ubicaba en barrio Sarmiento, tenía una planta de 30 docentes en el nivel, y 185 estudiantes en el año 2017, de los cuales 100 pertenecían al Ciclo Básico y 85 al Ciclo Orientado. El secundario compartía su edificio y horario con el nivel primario e inicial, y tenía una orientación en Ciencias Sociales, organizada en un solo turno, de mañana, con una sola división por cada año. El barrio en que se emplaza es un área cuyos niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas -NBI- eran cercanos a la media de la ciudad, y los barrios de origen de sus estudiantes estaban, también, caracterizados por hogares con ingresos medios y medios-altos.

La escuela secundaria de gestión pública -de ahora en más, IPEM- estaba ubicada en barrio San Vicente. Con una matrícula de 478 estudiantes, tenía dos turnos de cursado, cada uno con su orientación: el turno mañana, orientado a la Administración, y el turno tarde, a la Comunicación. En total, la escuela contaba con 8 divisiones de primer año (4 por turno), 4 divisiones de segundo año (2 por turno) y tres divisiones del resto de los cursos (2 por la mañana, y uno por la tarde). La planta docente estaba constituida por alrededor 130 profesionales. La mayoría de los estudiantes del IPEM provenían de barrios aledaños, con altos índices de NBI, caracterizado como uno de los núcleos de pobreza más grandes de la ciudad.²

Como veremos a lo largo de la presentación, aunque ambas eran escuelas secundarias de la Zona Este, resolvían de maneras específicas y situadas los mandatos normativos y políticos del Estado y el sistema educativo, recibían estudiantes de sus propias áreas espaciales de influencia, y con características socio-económicas distintas; construían un funcionamiento institucional particular, se vinculaban con las culturas y vidas de docentes y estudiantes de formas diferenciales, y condensaban estructuras sociales, urbanas, sensibles e históricas de modos muy disímiles.

La investigación supuso, entonces, la posibilidad metodológica de conocer las dinámicas específicas en un territorio urbano en términos no ideales sino materiales, habitados, a escala humana, así como las lógicas de circulación, las características de los contextos

² Incluye barrios como Müller, Maldonado, Renacimiento, Bajada San José, Campo de la Ribera, Villa Inés y Villa Los Tinglados.

habitacionales de los sujetos entrevistados, entre otras dimensiones. Las escuelas, desde la perspectiva que proponemos no son “islas”:

las escuelas no son islas. Por eso, lo que sucede en ellas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación/contraste con lo que sucede en su entorno espacial (el difuso tejido barrial) y político. Nos referimos al entorno político en sus diferentes niveles: tanto aquel en el que se produce la "política educativa" en cuya trama se inserta la escuela, como los niveles en que se producen -por ejemplo, políticas migratorias, de radicación o expulsión, etc. (Neufeld, 2005:2).

Partimos de un diagnóstico, indiscutible a nuestro entender, que da cuenta de la existencia de grandes desigualdades entre escuelas secundarias en Argentina, en términos de acceso, promoción, y calidad educativa, entre muchas otras variables. El campo educativo es uno innegablemente estratificado, segmentado (Braslavsky, 1985), fragmentado (Tiramonti, 2005); y la educación de nivel secundario presenta sus particularidades. La existencia de tales desigualdades no puede desvincularse de las desigualdades sociales, económicas, habitacionales y urbanas que caracterizan a nuestras urbes, pero tampoco puede explicarse, a nuestro entender, como reflejo automático de aquellas.

Preguntarnos, entonces, por la desigualdad en las experiencias de docentes y estudiantes nos convoca a tematizar una forma específica de desigualdad: no ya una desigualdad de acceso o de resultados, sino una desigualdad en las condiciones materiales, simbólicas y sensibles en que se producen las *experiencias sociales en escuelas* -y no ya las experiencias de enseñanza-aprendizaje-, esto es, las maneras y encuadres en que los actores vivencian ese espacio/tiempo compartido y lo anudan a una totalidad experiencial. En una ciudad fuertemente segregada como Córdoba (Avalle et al., 2009; Boito, 2013; Boito et al., 2013; Capdevielle, 2013; Ciuffolini, 2008; Michelazzo y Salguero Myers, 2017), que organiza el hábitat/la circulación/el consumo en función de la pertenencia de clase de los actores; esta interrogante emerge como pista que debe ser profundizada y refiere a la existencia de desiguales capacidades de reproducción de la vida -no sólo de las “necesidades”-, sino también de la identidad, la cultura, las subjetividades, las memorias, etc.

La investigación implicó el estudio de cómo las escuelas elegidas se encontraban atravesadas desigual y diferencialmente por condiciones hegemónicas de nuestro presente, así como los modos productivos en que los sujetos elaboran sus discursos, prácticas y sensibilidades en tales contextos.

Esa dualidad tensiva, fue estudiada desde el concepto de *experiencia*, dando estatus y densidad epistémica a la acción y creatividad humana, dentro de una cadena de determinaciones. El concepto de “experiencia” intenta comprender los modos en que sujetos, insertos institucionalmente en contextos específicos e históricos, producen discursos, sensibilidades y prácticas, vivenciadas como “actividades y productos totales y específicos del hombre real” (Williams, 2000:99). Como propone Williams (2000) la experiencia implica “pensamiento tal como es sentido, y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad vivida y relacionada” (2000:155).

Desde esa complejidad, interrogamos la situación en las dos escuelas estudiadas, entendiéndolas como un espacio social en que debíamos indagar cómo los sujetos producen sentido y acción. Entrevistas en profundidad, observaciones a lo largo de un año en distintos momentos/lugares escolares, así como técnicas expresivo-creativas de trabajo con los estudiantes, fueron las formas de acercamiento a las escuelas como encuadres específicos de la experiencia.

La “experiencia”³ refería, entonces, a la relación entre las formas de determinación hegemónicas, históricamente constituidas, y aquello que los sujetos significaban -sentían-hacían con ellas. Así, la experiencia se sitúa en relaciones complejas y diferenciales con estructuras sociales, a la vez que implica la ineludible presencia de un sujeto activo, positivo, que interviene/irrumpe en el devenir del tiempo.

Por todo lo dicho, la estrategia metodológica supuso un doble ingreso tensionado entre una mirada interpretativa y una mirada materialista, esto es: una mirada interpretativa o “culturalista” (Hall, 1994), preocupada por los procesos micro, situados, de sentido; y una mirada “estructuralista” o materialista, que se interroga por las condiciones de producción de aquellas. Estos nombres, lejos de hablar de enfoques contrapuestos o de esferas de la realidad separadas, recuperaban la dualidad del sujeto/de lo social evocando la polémica instaurada por Hall (1994) en torno a lo que el autor entendía como dos paradigmas que caracterizaron los debates al interior de los Estudios Culturales. Esta propuesta implicó un tercer momento de construcción de una lectura global, una tarea interpretativa de la investigadora, todo lo cual podrá verse reflejado en los siguientes apartados de análisis. Reproduciremos parcialmente esta estrategia, compartiendo una de las dimensiones trabajadas: la de la inclusión educativa.

Tensiones en torno a la inclusión educativa

Durante más de un año compartimos con dos instituciones educativas de nivel secundario la vida cotidiana, espacios áulicos, de pasillo, celebraciones, reuniones, jornadas de formación docente, ferias, entrevistas, paseos. No existe una imagen simple que podamos construir de los espacios escolares que hemos estudiado. Nuestra misma llegada a las escuelas fue diametralmente diferente: en un caso, una escuela estatal, grande, donde podíamos pasar casi desapercibidas, habitar espacios, salas reuniones, sin que nadie supiera exactamente qué hacíamos ahí, y sin que fuera de mayor preocupación. En esta escuela, fue un gran desafío conseguir la atención que necesitábamos, recibir aprobaciones, conseguir entrevistas. En la institución de gestión privada, en cambio, el proceso investigativo era el opuesto: intentar escapar a la mirada totalizante de una comunidad muy pequeña, muy “íntima” y cercana, que estaba al tanto de todo lo que hacíamos.

Sin dudas una de las dimensiones organizadoras de las experiencias en las escuelas, en el período estudiado, era la inclusión educativa como mandato estatal. Este concepto se materializa en distintas normativas, políticas, tiempos, espacios, deberes, actores. Se expresaba en políticas de formación, en aspectos administrativos, y en acciones de retención y promoción de los estudiantes. Se expresaba en normativas nacionales y provinciales, en discursos y en intensos debates escolares y académicos (Duschatzky y Skliar, 2000; Gentili, 2003; Gluz y Moyano, 2014; Kaplan, 2005, 2006; Ministerio de Educación de la Nación y OEA, 2006; UNESCO-BIE, 2008). La inclusión educativa se relacionaba a procesos socio-económicos de exclusión social, pero también a cambios en la ley que llevaron a la obligatoriedad de los seis años de escuela secundaria -siendo que hasta entonces sólo eran obligatorios los primeros tres años del secundario-. La palabra “inclusión” ha sido, durante los últimos quince años, una protagonista de las políticas educativas nacionales y provinciales. Y, a pesar de esa innegable centralidad, en la vida cotidiana de las escuelas se mantenía, como veremos, ambivalente y cambiante.

Para analizar la idea de inclusión educativa, comenzamos con un abordaje “estructuralista”, es decir ingresando metodológicamente desde el fenómeno global. En este caso, refiriendo a la legislación, y en particular metodológicamente desde el análisis del discurso en una perspectiva socio-semiótica. La existencia de legislación nacional y provincial sirve de marco histórico para comprender ciertos rasgos estructurales del espacio escolar hoy. Pero, además,

³ Para la construcción de este concepto reconstruimos debates que incluyeron los desarrollos de Benjamin (1989a, 1989b), Scott (2001), Williams (2000), Dubet y Martuccelli (1998), Larrosa (2006a, 2006b).

las transformaciones en las leyes que ordenan y orientan la vida social, refieren a procesos económicos, políticos e históricos que dejan huellas en esos discursos (Verón, 1993).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 -de aquí en más llamada LEN- fue sancionada en 2006, bajo el gobierno del Presidente Néstor Kirchner. La misma, vino a reemplazar la Ley Federal de Educación, N°24.195 -de aquí en más LFE-, sancionada en abril del año 1993 bajo el gobierno de Carlos Menem. Desde la concepción teórica propuesta por Verón (1993) entendemos la relación del conjunto significativo seleccionado con elementos extra-textuales que han dejado marcas en él, por lo que nos interesaba analizar cierta “configuración espacio-temporal de sentido” (Verón, 1993:127) materializado en la LEN como huellas que remiten a procesos.

Del trabajo de análisis del discurso, encontramos que en el cuerpo de la LEN emergieron dos significantes que estaban ausentes en la ley anterior: la inclusión, en primer lugar, pero también un actor asociado, que eran los “jóvenes no escolarizados”. La expresión “inclusión” se presentó por primera vez en el Artículo 11° e., referido a los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Esta idea de incluir-contener a aquellos que no están “adentro” de la educación, y en especial pensando en los sectores más humildes o excluidos; se relacionaba a nuestro entender con dos fenómenos: uno, con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria (LEN, Art. 29°) sancionada por la misma ley. Pero, además, con los procesos de expulsión social más generalizados, y educativos en particular, que se vivían desde finales de los '90.

Al analizar el contexto e indagar en los indicadores que podrían relacionarse con el concepto de “inclusión” y con la importancia de “los que están afuera”, encontramos que muchos índices educativos estaban en niveles notablemente altos, desde la crisis del 2001 y el proceso de descomposición social que llevó a él: en 2005 la tasa de sobre edad en el Ciclo Básico del secundario era del 33,58% para el total del país; y del 35,53% para Ciclo Orientado. En 2005, el abandono escolar era de 1,50% en la educación primaria -promedio del país-, mientras que ese mismo año, el abandono escolar trepaba a 9,87% para el primer ciclo de la secundaria y 19,44% para el ciclo orientado. El dato último no es un salto que sólo pueda explicarse por la no obligatoriedad de esos años, ya que para 1° año del secundario el abandono era de 4,21%, mientras que para 2° y 3° era de 12,32% y 19,53% respectivamente⁴.

Entendemos, por ende, que la emergencia de la idea de “inclusión” en la LEN, así como la figura de los jóvenes no escolarizados, era una huella de un proceso de abandono escolar característico del tiempo de crisis económica-social que precedió a la LEN. Pero, además, la obligatoriedad del nivel secundario, sancionado en esta misma legislación, implicaba la repentina tematización de todos aquellos jóvenes que hasta el momento habían estado “por fuera del sistema”. Así, una masa de decenas de miles de adolescentes debía ser incorporada y sostenida -incluida- en la educación formal.

La figura, entonces, de los “jóvenes no escolarizados”, aparecía en el discurso de la LEN, pero debemos decir que sobre todo y por lo observado en nuestro trabajo de campo aparecieron en las escuelas de gestión estatal. Esta presencia no era sólo un “aparecer” empírico, que pudiera ser reducido a “tasas de escolarización”. Hablaba de una modificación de las lógicas de funcionamiento escolar general, que eran referenciadas por los docentes tanto del IPEM como del Instituto.

Aunque efectivamente aumentaron los índices de escolarización secundaria⁵ desde el 2001 en adelante, y los investigadores han sostenido su relación con activas políticas estatales.

⁴ Más información en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>

⁵ Según el Ministerio de Educación de la Nación, entre 2003 y 2013 la Tasa Neta de Escolarización Secundaria pasó de 72,6% % a 85,4%% en Argentina. En Córdoba, ese incremento fue del 82,7% al 85,6%. Ver: <http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo/tasa-de-repitencia-educacion-secundaria-2003-2013/>

Veremos que el mandato de inclusión existía de formas fragmentarias y conflictivas en las escuelas. Aquel mandato expresaba su poder en estas instituciones de formas diferenciales, reflejada en los discursos de los actores y otras normativas, pero, sobre todo, determinando un campo de posibilidades para las prácticas escolares.

Expresiones situadas de la inclusión

Como podremos recorrer en el siguiente apartado, la inclusión educativa no era sólo un fenómeno discursivo, estructural; sino que se expresaba de formas específicas en las instituciones escolares. Una de las modificaciones materiales para ambas escuelas fue la aparición de la llamada “*tercera materia*”, y la definición de un nuevo cargo escolar, asociado a un nuevo rol: el *coordinador de curso*. Fue en el trabajo de campo que estos elementos emergieron como figuras importantes en la dinámica escolar⁶, y por esa emergencia los investigamos en términos formales y en su espectro de condiciones determinantes.

La “tercera materia” hacía referencia a una resolución, la N°005 del 2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que modificó el régimen de promoción de los estudiantes de las escuelas secundarias de la provincia. El cambio supuso que los alumnos, que antes sólo podían pasar al año siguiente adeudando la aprobación de dos materias, podían ahora promocionar el curso adeudando tres. La tercera materia, sin embargo, se acreditaría el año inmediato posterior, por el cumplimiento de un plan de trabajo que el docente de la materia le solicitara al estudiante. En su aprobación, la Resolución N° 005-10 establecía:

La necesidad de adecuar el Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de alumnos del nivel Secundario (...) como parte del proceso que habilite condiciones que hagan posible cumplimentar con el carácter obligatorio que la Educación Secundaria tiene a partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el Decreto Provincial N° 125/09 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010).

Así, se presentaba a la tercera materia como una herramienta para la inclusión, que intentaba disminuir los niveles de repitencia, y asociada a esta, el abandono escolar. Incluir flexibilizando.

Por otro lado, el coordinador de curso fue otro emergente del campo, no previsto, en el que analizar las transformaciones del espacio social escolar como “campo de lo posible”. El rol del coordinador de curso fue reglamentado en Córdoba en 2009, también directamente atado a la LEN, según decía en su resolución definitoria, N°1.613 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ahí expresaba:

Considerando que la extensión de la escolaridad obligatoria para todos los años de la secundaria, propuesta en la Ley de Educación Nacional N°26206, constituye uno de los desafíos más relevantes en los esfuerzos por garantizar el acceso, la permanencia y el egreso del nivel (...) (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009).

Caracterizaba el cargo como centralmente dirigido al acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes, con responsabilidades socio-pedagógicas, y de trabajo coordinado con docentes y directivos. Incluir acompañando.

⁶ En el IPEM existían otras políticas asociadas a la “inclusión educativa”, como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), el Programa de Mejora Institucional (PMI) y las tutorías dependientes de este.

Este rol, inescindible del nuevo escenario estructural del sistema educativo, implicaba, sin embargo, un trabajo llamativamente diferente en cada escuela y por cada forma de gestión. La coordinadora de curso del Instituto privado afirmaba ser la única trabajadora de la escuela "que tiene que explicar su rol" (Entrevista, Coordinadora de curso del Instituto privado, 16/03/2017). Sostuvo que los estudiantes con tercera materia eran muy pocos casos en su institución, y que en esta escuela la mayoría de las tareas previstas por su cargo eran desarrolladas por los preceptores. La coordinadora afirmaba, también, que la definición normativa del rol "es muy amplia: abordar lo pedagógico y abordar las cuestiones vinculadas a los vínculos de los chicos. Pero en eso está toda la vida de un adolescente adentro de la escuela" (Entrevista, Coordinadora de curso del Instituto privado, 16/03/2017). Esta amplitud y complejidad, compartida por las dos entrevistadas y constatado en la normativa, entendemos que era sintomática de las transformaciones en curso: un nuevo rol, necesario para nuevas tareas, poco claras pero urgentes. La inclusión sin recetas.

En ese marco, la Coordinadora del Instituto se encargaba de articular proyectos interdisciplinarios, salidas y paseos con los estudiantes, así como atender a conflictos o situaciones emergentes. Esta trabajadora estaba a cargo de todos los estudiantes del secundario (185, en un solo turno).

La Coordinadora de curso del IPEM, por su parte, tenía un rol notoriamente diferente. En principio, ella estaba a cargo de todos los estudiantes de la institución (478 estudiantes, en dos turnos), por lo cual trabajaba algunos días por la mañana y otros por la tarde. Ella sostuvo en la entrevista que tenía a su cargo la confección de la estadística institucional, y la tercera materia como tareas centrales. Pero estas eran, en el IPEM, ya una carga muy importante. Como compartió en su entrevista⁷, su trabajo implicaba una ardua tarea de vinculación, coordinando con los preceptores, docentes, directivos, y familias en torno a las necesidades y dificultades de cada joven.

La tercera materia y la creación del cargo de coordinadora de curso fueron, entonces, dos cambios concretos, compartidos por ambas escuelas y resueltas de formas distintas. Sin embargo, la pregunta se mantenía ¿qué significa la inclusión para esas instituciones y para las experiencias de los sujetos?

En el funcionamiento del Instituto, y más allá de los puntos nombrados anteriormente, no pudimos reconocer huellas claras de los cambios que refirieran a los jóvenes no escolarizados. En los sentidos y prácticas de los profesores entrevistados y observados, la inclusión parecía significar la apertura de adaptar la materia "según las características del grupo" (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 26/06/2017), o la presencia de jóvenes de distintos barrios y religiones (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 16/03/2017), o incluso "la política de conservar a los repitentes" (Entrevista, Director del Instituto privado, 14/03/2017). Estos eran la traducción situada del mandato de las "políticas inclusivas". El Instituto privado no tenía exigencias en su funcionamiento material cotidiano para garantizar el mandato de la inclusión educativa de otras maneras. Sin embargo, las docentes conocían y tenían posturas en el debate sobre la inclusión, y lo problematizaban centralmente quienes también trabajaban en escuelas de gestión estatal. Parecía que, en las experiencias docentes y en sus discursos, la inclusión era un "tema" propio de las escuelas estatales.

La mayoría de las docentes del Instituto privado trabajaban también en alguna escuela de gestión estatal. Y en esos espacios sociales sí se mostraban atravesadas por las transformaciones en el contexto escolar argentino. Una Profesora del Instituto privado, por ejemplo, nombraba negativamente los cambios en la escuela. Entre los años 2000 y 2009 sostuvo que "los niveles bajaron muchísimo", y reconocía un viraje en 2005-2006 donde se priorizó desde el Estado la inclusión por sobre la calidad educativa. Esa misma docente sostuvo:

⁷ La entrevista a la Coordinadora de Curso del IPEM tuvo que ser realizada en su casa, ya que durante su horario de trabajo fue imposible coordinar un espacio/tiempo de diálogo prolongado por su alto nivel de actividad.

Creo que a la escuela en los últimos años se le ha cargado un rol de, la escuela es todo. Una va a la escuela y en la escuela pública yo tengo que ser psicóloga, trabajadora social, tengo que hacer los bollos para comprar las zapatillas para fulanito porque el papá se quedó sin trabajo, y son todas estas cuestiones, creo que, se va desvirtuando, llega un momento que por ahí digo: no estoy enseñando historia, termino no enseñando historia porque estoy enseñando hábitos (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 18/04/2017).

La misma profesora dijo sentirse "realizada" porque en el Instituto podía "ser docente". Y este contrapunto resultaba central para comprender los sentidos y sentimientos de muchos educadores: la comparación con sus experiencias en escuelas de gestión estatal reafirmaba los afectos construidos en el Instituto, que se organizaban con mucha mayor autonomía de las definiciones políticas y los problemas asociados a la educación en contextos de pobreza. Pero, además, en sus definiciones, la calidad educativa pasaba a ser el par opuesto de la inclusión, como veremos a continuación.

Las prácticas, discursos y sentimientos en el IPEM eran bastante distintas en torno a la inclusión: además de todas las políticas educativas focalizadas que ya nombramos, la inclusión educativa producto de la obligatoriedad traía desafíos muy concretos, pero no por ello menos complejos. La convivencia, retención y promoción de las estudiantes era un mandato central y problemático.

Ya vimos la flexibilización en la promoción, producto de la tercera materia. Otra política problemática que emergía en el trabajo de campo era la "no expulsión" de estudiantes con problemas de conducta. Según las palabras de los docentes, "no se usaba más la expulsión" (Entrevista, Profesor del IPEM, 03/11/2016) de jóvenes que rompían ciertos acuerdos de convivencia o tenían conductas negativas en la institución.

No se echa a nadie, se le sugiere que vean de cambiarlo para mejorar esto, porque a lo mejor ahí el contexto no lo beneficia o el chico no se siente bien. Entonces se le sugiere, después si la madre no quiere no quiere, queda ahí, pero sí ahí se los cambia de división, pasa a otro turno, eso se va viendo (Entrevista, Profesora del IPEM, 07/11/2016).

Es un combo de las medidas que vienen bajadas por el gobierno, con eso incluís mucho, porque, a ver, yo estoy de acuerdo que se tienen que incluir los chicos, y que se tiene que enseñarle de buena manera y de buenas formas, pero me parece que ya la tercera, cuarta, ya tenés que aplicar un poquito de mano dura como quien dice, no puede hacer el alumno lo que se le cante en el colegio. Y hay muchos que ya se dieron cuenta que no les hacés nada, y hacen lo que quieren. Aparte con el tema de incluir a ese, estamos excluyendo a otros que no tienen los medios para, y me pasa, ir a un colegio privado y necesitan aprender. Pero la clase se interrumpe por ese, o por esos dos, tres, que siempre hay en cada curso, y los estamos perjudicando a los chiquitos que quieren aprender (...) hay que incluir si recibís algo a cambio. No cuando vos estás encaprichado y tenés gente que no quiere estar en el colegio. (Entrevista, Profesor del IPEM, 03/11/2016).

El docente, como también algunas profesoras del Instituto privado, se mostró crítico en su discurso a la aprobación de materias sin los conocimientos que consideraban importantes, y la consecuente caída en los niveles educativos. Rechazaba la retención de estudiantes con graves problemas de conducta; rechazaba también la flexibilización de criterios para la promoción. Esas dimensiones se construyeron como sinónimos de menor calidad educativa.

La pregunta que emergió desde nuestra perspectiva fue: ¿por qué esta dimensión estructural del sistema educativo -su obligatoriedad y el consecuente mandato de “inclusión”- sólo impactaba de modo problemático en el IPEM? Entendemos, por un lado, que influyen los mayores niveles de autonomía de las prácticas profesionales e institucionales en escuelas de gestión privada (Williams, 2000) respecto de los mandatos del Estado. Pero, también, la autonomía era de las transformaciones sociales. Mientras el Instituto privado regulaba quién entraba y quién salía de su institución con libertad, poniendo varios filtros a la pertenencia de jóvenes a la escuela según posibilidades económicas, perfiles familiares, rendimiento educativo, etc.; el IPEM, por el contrario, tenía el mandato de mantener una entrada abierta y una salida cerrada a los estudiantes: debían entrar todos los jóvenes con sus realidades, y tenían que permanecer adentro, cueste lo que cueste.

Por otro lado, en el IPEM, las huellas de aquellos “jóvenes no escolarizados” que veíamos en la LEN era una realidad. En el Instituto, esa realidad podía ser mantenida afuera, como fenómeno social exterior pero no como experiencia. El Instituto se constituía a sí mismo como entorno separado de ciertas transformaciones educativas, se aislaba del cambio de política educativa, y ésta quedaba en manos del Estado y de las trabajadoras de la gestión pública.

(...) el tema de políticas educativas yo la cuestiono mucho, porque de un tiempo a esta parte creo que a nivel provincial ha habido una bajada que incluir es tenerlos, lograr la inclusión es tener un pibe seis horas por día sentado aunque no aprenda, aunque no entienda lo que está leyendo, es una inclusión a cualquier costo, y eso yo lo cuestiono, esto de la inclusión a cualquier precio, porque uno empieza a dar imposición de sentidos, cuando vos a un pibe le estás imponiendo valores que no mamó en su vida en su casa, entonces todo lo que vos hagas y dejes de hacer ya empieza a carecer de sentido. Entonces la inclusión para mí a cualquier costo no es saludable ni para los chicos ni para los docentes ni para la escuela que se ve saturada, entonces creo que hay de alguna manera evaluar, incluir sin calidad no” (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 26/06/2017).

Y queremos remarcar que esta escisión entre las instituciones de gestión privada y las políticas de inclusión educativa, dista de ser “natural” o necesaria. Podría existir, por sólo brindar un ejemplo ilustrativo, un cupo obligatorio en escuelas de gestión privada para jóvenes que no pueden pagar la cuota; podría haber reglamentaciones generales sobre la aceptación de jóvenes repitentes, entre muchas otras normativas. Estos silencios en la política educativa nos mostraban la autonomía de la que gozaban las entidades privadas para definir su rol en la sociedad, y para la construcción de *entornos seguros*, regulados, de clase -subsidiados por el Estado-. Las escuelas de gestión estatal estaban desprovistas de tal autonomía, y se construían como entornos fuertemente conflictivos, como veremos.

El mandato de la heterogeneidad para la inclusión

En el apartado anterior veíamos cómo una norma universal como la inclusión educativa, existía de maneras diferenciales en instituciones específicas, y era resuelta de formas situadas que modificaban las experiencias posibles en ese espacio social. Y deseamos enfatizar en la centralidad de la desigualdad que acabamos de analizar: una de las grandes variables de organización de la política educativa en el país, parecía ser misión sólo de algunas instituciones, esto es, las de gestión estatal. En la provincia de Córdoba, por ejemplo, las escuelas estatales representan menos de la mitad de las instituciones existentes⁸.

⁸ En la provincia de Córdoba, en 2010, había 762 establecimientos de educación secundaria, de los cuales 377 eran de gestión pública-estatal (49,5%), y 385 de gestión privada (50,5%).

Otro concepto que durante el trabajo de campo se constituyó como relevante y relacionado a la inclusión, fue el de “aulas heterogéneas”. Esta idea nos permitió reconocer una tensión operante en la escuela secundaria, que implicaba la convivencia de mandatos y sentidos tensionados: aquella universalidad como fundamento de la educación escolar y del nivel secundario recientemente obligatorio; se tensionaba con el mandato del Estado de reconocer las diferencias de los estudiantes en sus modos de aprender, y trabajar en función de ellas.

Los docentes del IPEM se mostraban semántica y afectivamente desgarrados en esta tensión, que los obligaba a recorrer un currículo de contenidos y “núcleos prioritarios” para todos los estudiantes de determinado año, reconociendo en el mismo proceso la “heterogeneidad” en las aulas. “¿Cómo hacemos con un aula diversa de 35 estudiantes?” (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017) planteaba una docente en la jornada de formación obligatoria.

Frente a la matriz enciclopedista con la que muchas docentes y trabajadoras se habían formado, la direccionalidad estatal hoy parecía reorientarse a lo que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba llamaba “núcleos prioritarios” y “capacidades básicas”⁹. Así, se construía conceptualmente un mandato de la enseñanza de un currículo “hecho a medida” en cada materia y a cada perfil institucional. Pero, además, se debía reconocer la diversidad de estudiantes que había en las aulas, y proponer actividades que permitieran distintos recorridos y velocidades de aprendizaje, según las posibilidades de los alumnos, transitando didácticas -metodologías, recursos y tiempos- distintas.

En mayo de 2017 se realizó, por ejemplo, la segunda jornada anual de formación docente en el marco del programa “Nuestra Escuela”. El tema de este encuentro -obligatorio para todos los docentes de todos los niveles de educación cordobesa, públicos y privados- fue justamente el concepto de “aulas heterogéneas”¹⁰. Este reconocimiento de la diversidad sonaba alentador y novedoso en las capacitaciones escolares y en el tono esperanzado en que el Ministerio de Educación lo promovía en sus materiales de lectura. Sin embargo, la reacción de muchos docentes, para nuestra sorpresa, fue de angustia y enojo. Este malestar lo relacionaron explícitamente a dos dimensiones: una, era la contradicción entre enseñanzas heterogéneas y evaluaciones homogéneas, como dos mandatos actuales, en tensión¹¹. Otra, era la imposibilidad de efectivamente hacer didácticas simultáneas, por razones diversas como recursos edilicios y materiales, o falta de formación específica para ello. Una profesora manifestó esta confrontación de directrices: enseñar distinto, evaluar iguales. “Aulas heterogéneas es una contradicción total con lo de las pruebas Aprender. Tienen que mejorar todos, pero cada uno por su camino” (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017). Otra docente decía, “no tenemos ni la normativa ni las condiciones materiales que nos acompañan”. (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017). Una tercera profesora afirmó, en sintonía con la docente anterior y debatiendo con un video que se había proyectado¹²:

El planteo de aulas heterogéneas está muy bien, y yo vi el video también leí los textos (...) Las cosas que proponen, está bien, pero si el alumno termina antes [una actividad en el aula] lo dejás ir a la biblioteca... ¡que no tenemos!; lo dejás ir al patio... ¡que no se

⁹ Así, leer, escribir, expresarse oralmente, comprender y resolver problemas; eran algunos de los aprendizajes más importantes que debían orientar la tarea diaria, y cada espacio curricular debía definir sus recorridos conceptuales específicos y temas prioritarios en función de ellos. Nótese que ambas expresiones, “prioritarios” y “básicos” hablan de una selección. Y esto, entendemos, se vinculaba con aquella caída en la “calidad” que denunciaban los docentes por el proceso de “inclusión”.

¹⁰ El programa oficial de las jornadas está disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Eje1/Recomendaciones/2017/2JI-Recomendaciones2017-CohorteIV.pdf>

¹¹ El ejemplo máximo de esto fueron las Evaluaciones Aprender. Ver a respecto: <https://www.argentina.gob.ar/aprender2016>
<http://www.infobae.com/tendencias/2017/03/31/aprender-2016-algunas-provincias-revelaron-como-fue-su-desempeno/>

¹² Ver en: <https://youtu.be/UCJO2PjCpGs>; <https://www.youtube.com/watch?v=ok0PHXZqKko&feature=youtu.be>

puede dejar ir ni al baño solos! No tenemos las condiciones básicas para hacer eso (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017).

Para muchos profesionales, el mandato de reconocimiento de la heterogeneidad resultaba agobiante. Ellos interpretaban “heterogeneidad” como sinónimo de “personalización”. Si las aulas debían ser entendidas como heterogéneas, existirían en cada aula, de cada escuela en la que trabajaban, varios carriles simultáneos que los profesionales de la educación deberían -primero- poder reconocer y -luego- habitar con estrategias de enseñanza diferentes. Se hacía evidente una textura solapada donde cada aula era un denso paisaje de pliegues, y emergía la aporía del currículo universal y la diversidad sin fin como una tensión que organizaba los sentidos y sentimiento de las profesionales.

En el trabajo de campo en ambas instituciones, no pudimos registrar en ninguna de las observaciones de clases, ni entrevistas, ni reuniones, la presencia de prácticas efectivas que respondieran al mandato de heterogeneidad en las aulas. En este sentido, el debate que estamos analizando, aunque fuertemente en agenda en las escuelas, no estaba traducido aún en exigencias institucionales ni en prácticas de los profesores.

Así, la heterogeneidad que se convocaba como reconocimiento, circulaba en el espacio escolar principalmente como discurso oficial del Estado, como malestar de algunos docentes, pero no como prácticas expresas, sistemáticas, y planificadas. Sin embargo, los estudiantes de ambas escuelas, en sus entrevistas, otorgaban un gran reconocimiento a los docentes que tenían en cuenta sus particularidades, que atendían a sus momentos individuales, y que adaptaban las exigencias de la materia a eso. Es decir: en la expresión más sencilla y general de “heterogeneidad”, es decir, como “personalización”, los estudiantes sí develaban la existencia de prácticas educativas diferenciadas, y las valoraban muy positivamente.

Este reconocimiento afectivo-individual no era estrictamente a lo que el Estado refería en sus documentos sobre “aulas heterogéneas”, que no hablaban sobre procesos de “individuación”, como afirmaban tanto los estudiantes como los docentes. Sin embargo, no parecía haber lenguaje disponible que pudiera nombrar, y por ello conceptualizar y transformar en materialidad práctica, este intermedio, esta existencia situada de formas distintas de aprender, que sin ser individual tampoco era genérica. Los docentes se asfixiaban en lo que entendían como una demanda de personalización; los estudiantes de ambas escuelas se sentían bien, cuidados, reconocidos en ese mismo proceso. Aunque esta versión individualizante de la heterogeneidad no fuera la que el discurso oficial nombraba, innegablemente significaba ya una modificación en la lógica del trabajo áulico, y desde la mirada de los docentes, “más” trabajo. En la mirada de los estudiantes, sin embargo, significaba una práctica y predisposición innegablemente positiva.

Distancias y cercanías en el topos escolar

En la presentación que hemos propuesto a lo largo de estas páginas analizamos los modos situados en que un lineamiento educativo como la “inclusión” se expresaba de formas diferenciales en dos escuelas secundarias. Esa diversidad entendemos que es inseparable de la desigualdad social, económica, habitacional y urbana que organiza la vida de los jóvenes y los trabajadores que encontramos en las escuelas.

Podemos avanzar en la caracterización reconociendo que, mientras la inclusión como mandato general se expresaba y condicionaba desigualmente, la heterogeneidad se expresaba de formas parecidas en ambas escuelas.

Una tercera dimensión que deseamos presentar en esta oportunidad es cómo las experiencias en las dos escuelas estudiadas estaban desigualmente organizadas en un espectro de cercanía/distancia sensible. Los diversos actores de las dos escuelas predisponían y

organizaban sus experiencias en torno a un vínculo de cercanía afectiva, de apertura o, por el contrario, de distancia sensible con el colegio y con los otros.

La cercanía se expresó en términos de “familiaridad”, entorno seguro, afectivo; la “distancia” se expresaba en términos de alteridad, hostilidad, o ajenidad. Sin embargo, incluso cuando los actores mostraron experiencias de distancia con el espacio escolar y con los otros, expresaban sin dudas que la escuela “les afectaba”. Cuando lo personal irrumpía como reconocimiento de las individualidades de los estudiantes, por ejemplo, se configuraban experiencias innegablemente positivas para ellos. Cuando los docentes vivenciaban una situación conflictiva con un estudiante, o simplemente tenían “una mala clase”, expresaban un impacto emocional.

En el Instituto privado encontramos que, para casi todos los actores entrevistados, el espacio escolar estaba imbricado en sus vidas privadas y familias, de múltiples maneras. La Preceptora del Instituto privado decía: “Es más como una familia. Son pocos, se conocen mucho” (Entrevista, Preceptora del Instituto privado, 23/06/2017). Una Profesora del Instituto también sostuvo:

(...) es como una familia, entonces todos se conocen con todos, tenemos una relación muy cercana con los profes, con los directivos, también con el espacio físico del cole, es como muy acogedor. Al ser un cole chiquito en dimensiones, pero también en gente que viene, es como una característica distintiva del colegio (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 26/06/2016).

En el IPEM, en cambio, se presentaba un vínculo marcado por la ajenidad. Este se relacionaba, por un lado, con la cantidad de estudiantes, docentes y el tamaño de la escuela. Pero también y con más importancia, encontramos la existencia de una operatoria de alteridad que organizaba las mutuas representaciones de los sujetos. La mirada de los educadores se construía desde la distancia y la otredad con las condiciones de vida, rasgos culturales, comportamientos, vestimentas, gustos, y valores de sus estudiantes de sectores económicos empobrecidos. Como todas las dimensiones que estamos proponiendo, no se tradujeron como conductas estandarizadas, idénticas; sino como tendencias de estructuración de las experiencias, fuerzas comunes, pero desigualmente articuladas.

Algunos maestros, vivencian el trabajo en estos contextos a modo de “fronteras culturales”, como una idea de que el mundo de estos chicos -ya sean indígenas o pobres- está muy lejos del propio, que son muy diferentes ‘culturalmente’ y no saben cómo actuar. Hablan de “choque cultural” (Achilli, 2008:136).

Estas ideas se expresaron en las entrevistas, en expresiones como: “pobrecitos así viven en sus casas también” (Notas de campo, IPEM, 01/06/2017), “he visto a algunos padres y te das cuenta que son analfabetos” (Notas de campo, IPEM, 25/04/2017). Para analizar esta operación de distanciamiento que realizaban los trabajadores de la educación entrevistados con sus estudiantes de sectores empobrecidos, podemos hacer notar que era expresada, ante todo, como una distancia cultural. La negatividad para nombrar sus valores y formas de vida planteaba, sin lugar a dudas, que los valores y formas de vida “propios”, es decir, de los docentes o de su referencia, eran mejores. Y deseamos enfatizar en “sin lugar a dudas”: nadie se cuestionó que sus estructuras éticas, estéticas o comportamentales no fueran las correctas. Así, recuperamos la definición de Bourdieu en torno a la “ideología del gusto natural (...) que se engendran en la cotidiana lucha de clases” y que lograría *naturalizar* las diferencias reales (Bourdieu, 1989:65).

Sin embargo, la alteridad cultural construida no era sólo una “cuestión de gustos”, sino que tenía consecuencias funcionales. Desde la hipótesis propuesta por los profesores, esas condiciones materiales y culturales de vida impactaban en las posibilidades de aprendizaje: “hay muchos chicos que viven hacinados y no tienen ni mesa para estudiar” (Nota de Campo,

IPEM, 01/06/2017); “estos chicos son de familias complicadas, golpeadores y abusadores, y no lo vamos a poder cambiar y tenemos que ser acompañadas nosotras” (Nota de Campo, IPEM, 25/04/2017). El psicólogo del IPEM, en busca de una escuela para enviar a sus propios hijos, dijo que quería:

(...) una escuela donde “los chicos sean como los míos, sean limpios”, y los padres también. El tema de “limpios” lo dijo varias veces. Quiere que sean padres como él, que se “preocupen, que tengan los mismos valores, que sean parecidos cultural y socialmente” (...) No quiere colegios muy numerosos, y con chicos con muchos problemas de conducta (Nota de Campo, IPEM, 24/10/2016).

Se construían, así, distancias entre sujetos y roles escolares. Los estudiantes y los profesores estaban particularmente lejos en el IPEM, mientras en el Instituto se hablaba de “familia”. Distancias que hablan de una topografía social y sensible.

Conclusiones

Concluimos el presente artículo dando cuenta de la construcción de lo que entendemos como *entornos de experiencia* muy diferentes en ambas instituciones. Un *entorno conflictivo* en el IPEM, permeado y reconfigurado por las transformaciones normativas y políticas del campo escolar, y particularmente por el mandato de la inclusión educativa: se flexibilizaron instrumentos de control que los docentes tenían y que les daban previsibilidad en sus tareas diarias, se hacía imposible expulsar estudiantes con problemas de conducta, se flexibilizaba la promoción al año siguiente. Emergía, además, la alteridad como representación de los docentes hacia sus estudiantes, y se traducía en prácticas miserabilistas¹³ de algunos de ellos. El vínculo entre los actores era agónico, y mientras los estudiantes disfrutaban y celebraban el reconocimiento de sus individualidades por parte de los profesores, éstos se sentían fuertemente agobiados por esa implicación y los mandatos personalizantes del Estado. La inclusión educativa, a fin de cuentas, se expresaba conflictivamente en las experiencias de los docentes y estudiantes en el IPEM en quienes radicaba la responsabilidad de garantizar este nuevo mandato normativo y legal. La configuración de una escuela numerosa, dificultaba aún más la apropiación, la cercanía, la identificación. Una topografía hecha de múltiples distancias organizaba las experiencias entre los actores escolares.

Pero, aunque el entorno del IPEM se configuraba como conflictivo, en las experiencias de sus actores la distancia no era sinónimo de desimplicación. Ni docentes ni estudiantes lograban expulsar los afectos, las emociones, la afectación, de sus experiencias. Estaban lejos de ser relaciones sólo “mentales” o utilitarias, ancladas en el conocimiento, o “frías”. Circulaban en sus pasillos, en sus reuniones y en sus aulas numerosas emociones, y en particular un cierto “malestar”, aunque no se encontraban los lenguajes ni los espacios para nominarlos.

En el Instituto veíamos, en cambio, la constitución de un *entorno seguro* de experiencias, escindido de la mayoría de las políticas de inclusión educativa, ya que manejaba con gran autonomía la tercera materia y el rol del coordinador de curso, y a la vez excluía la diversidad socio económica de sus estudiantes. Un entorno protegido, custodiado, con entrevistas de admisión a docentes y a estudiantes. Un espacio pequeño en el que como investigadora nos sentíamos observadas. En ese entorno seguro se construían vínculos de confianza y de cercanía. La “familiaridad” parecía ser el lenguaje disponible que permitía tematizar a los otros desde una preocupación afectuosa, no abstracta ni genérica. Esta forma específica de sensibilidad fue el horizonte afectivo para los sujetos en el Instituto, y era también esencial para algunos trabajadores del IPEM. El extremo opuesto, la alteridad radical, construía generalizaciones negativas sobre los grupos que eran lo “otro”.

¹³ Recordamos que esta expresión, recuperada de Grignon y Passeron (1991) refería a una “ceguera sociológica” que no podía, sino “computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos, ya adopte el tono del recitativo elitista o el tono del paternalismo” (1991, p.31).

El entorno seguro y el entorno conflictivo que reconocimos llevaban en su interior otra diferencia: en el primero, se construía un aislamiento de lo externo, que daba certezas, un entorno planificado, fuertemente controlado, de temporalidad estable y previsible, en que el otro-exterior-amenazante era puesto en pausa. El entorno seguro era un espacio con tiempo propio. En cambio, el entorno conflictivo era un aislamiento no completo, que intentaba separarse de los problemas “de afuera”, pero sin certezas, momentáneo, cambiante, difícil de planificar, de temporalidad corta. El otro-exterior estaba presente en los mismos cuerpos de los actores escolares, porque encarnaban distancias nacidas en el seno de una sociedad segregada y clasista. El entorno conflictivo, por esto, no era un lugar de descanso, un tiempo propio, para nadie. Y justamente, el entorno seguro era tal, también porque lograba conjurar la apertura. El entorno conflictivo, en cambio, no tenía cierre ni estabilidad, estaba obligadamente abierto, era, entre otras cosas, la materialización conflictiva de los horizontes políticos de la LEN.

La existencia, entonces, de dos entornos de experiencias tan distintos nos permiten adelantar dos líneas de análisis: por un lado, relacionar estos entornos con las experiencias posibles y deseables en las ciudades hoy. ¿No existen acaso, en Córdoba y en otras ciudades medias y grandes, entornos de experiencia seguros para comer/circular/vivir/consumir para algunos, entre otros parecidos a mí? ¿Y no existen, a la vez, espacios urbanos que resultan entornos conflictivos al ser habitados, abiertos, que no logran conjurar el “peligro”, por los que circulan personas distintas y que implican sensibilidades en estado de alerta? ¿Cómo se relacionan las experiencias educativas estudiadas con las experiencias sociales más generales de esos actores? ¿Cómo se traman las sensibilidades urbanas actuales con las educativas? ¿Qué implica una vida en apertura/exposición a las tensiones y contradicciones sociales del presente, y qué implica tener el derecho de “aislarse” de ellas?

En segundo lugar, avanzamos sobre la hipótesis de que la desigualdad educativa no debe circunscribirse a nombrar niveles de apropiación de contenidos, niveles de “empleabilidad” o si quiera de exclusión/expulsión social. La desigualdad educativa, pensada desde las experiencias sociales, nos habla también de desiguales entornos en los que elaborar sentidos, prácticas, emociones; entornos en los que existen inequitativas formas de producir identidades, cultura, y relaciones de reconocimiento. El sujeto dual, de sujeción y de subjetivación, se expone a diferenciales posibilidades de experiencia social. Docentes y estudiantes están, entonces, expuestos a una desigualdad educativa en otro sentido: ¿qué experiencias podemos construir en las escuelas secundarias hoy, en ciudades/sociedades tan segmentadas, segregadas, desiguales? ¿Qué implica para la constitución de jóvenes estudiantes o de trabajadoras habitar entornos conflictivos o entornos seguros?

Nuestra investigación concluyó con el reconocimiento de, en primer lugar, estos entornos de experiencia que suponen desiguales capacidades de subjetivación y socialización. Pero, además, reconocimos la existencia de un *malestar*, de una afectación, que no encontraba tiempo, espacio, ni lenguaje para ser nombrado en las escuelas, hablado, puesto en común, es decir, comunicado. Sin embargo, ahí estaba, organizando las experiencias de docentes y de estudiantes. Un malestar que encontraba en la inclusión educativa un campo de expresión, pero que no se limitaba a eso. Las preguntas y tensiones reconocidas en esta investigación, aunque responden a un trabajo que cuenta ya con cuatro años, mantienen su vigencia. La inclusión educativa, los procesos de segregación urbana, las desigualdades en las condiciones materiales y simbólicas en que los actores escolares construyen sus experiencias se mantienen hasta el presente como dimensiones que necesitan ser interrogadas de formas situadas, y compartidas-comunicadas para reflexionar las escuelas, las ciudades y las relaciones sociales posibles y deseables.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, Elena (2008). “Formación docente e interculturalidad”, en *Revista Diálogos pedagógicos*, Nº 12, Año VI, octubre 2008, 121-138. Recuperado de:

<http://www.revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/471/pdf/10/07/2018>).

AVALLE, Gerardo; DE LA VEGA, Candela y HERNÁNDEZ, Juliana (2009). "Desigualdades sociales y políticas habitacionales. Plan 'Mi casa, mi vida' para grupos vulnerables en la provincia de Córdoba". Ponencia presentada el 23 de septiembre de 2009, Buenos Aires, en las VIII Jornadas sobre Democracia Participativa Red Argentina de Ciencia Política. Recuperado de: http://www.academia.edu/3848130/Desigualdades_sociales_y_pol%C3%ADticas_habitacionales._Plan_Mi_casa_mi_vida_para_grupos_vulnerables_en_la_provincia_de_C%C3%B3rdoba (06/07/2020)

BENJAMIN, Walter (1989a). *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

----- (1989b). "Experiencia (1913)", en Benjamin, W. (Comp.) *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, (41-43). Buenos Aires: Nueva Visión.

BOITO, María Eugenia (2013). "La noción de entorno clasista como encuadre de la experiencia en contextos de socio-segregación", en Nievas (Comp.) *Mosaico de Sentidos*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

BOITO, María Eugenia.; SORRIBAS, Patricia y ESPOZ DALMASSO, María Belén (2013). "Pensar los des-bordes mediáticos del conflicto: las ciudades-barrios como síntoma de la actual tendencia urbana de socio-segregación", en Papeles del CEIC, vol. 2012/1, Nº 81, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/81.pdf> (06/07/2020)

BOURDIEU, Pierre (1989). "El espacio social y la génesis de las "clases"", en *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Nº 3 (7), 27-55. Recuperado de: http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf (06/07/2020)

BRASLAVSKY, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor.

CAPDEVIELLE, Julieta (2013). "Cambios y continuidades de los grupos 'desarrollistas' y su incidencia en la ciudad de Córdoba, Argentina", en las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. Recuperado de: <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/vii-jornadas-santiago-wallace-de-investigaci%C3%B3n-en-antropolog%C3%ADa-social> (06/07/2020)

CIUFFOLINI, María Alejandra (Comp.) (2008). En el llano todo quema: movimientos y luchas urbanas y campesinas en la Córdoba de hoy. Córdoba: Editorial Educc.

DUBET, Fracois y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas", en *Cuadernos de pedagogía*, Vol. 4, Nº7, Rosario, 33-53.

GENTILI, Pablo (2003). "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento". Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad. Recuperado de: <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/gentili.pdf> (06/07/2020)

GLUZ, Nora y RODRÍGUEZ MOYANO, Inés (2014). "Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social", en *Revista Propuesta Educativa*, Vol 1, Nº 41, Año 23, junio 2014, 63-73.

GRIGNON, Claude y PASSERON, Jean Claude (1991). Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. Buenos Aires: Nueva Visión.

HALL, Stuart (1994). "Estudios culturales: dos paradigmas", en *Revista Causas y azares*, Nº 1, Buenos Aires, 27-44.

KAPLAN, Carina (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

LARROSA, Jorge (2006a). "Sobre la experiencia y sus lenguajes". Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado el 06/07/2020 de <www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf >

----- (2006b). "Sobre la experiencia", en *Revista Aloma*, Núm. 19, Universidad de Barcelona, Barcelona, 87-112. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553> (06/07/2020).

LEFEBVRE, Henri (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Gracel Asociados, Alcobendas.

MICHELAZZO, Cecilia y SALGUERO MYERS, Katrina (2017). "Capitalismo, refundación y conflicto. La disputa por el espacio-tiempo urbano en Córdoba, Argentina", en *Revista Territorios*, Nº 37, Bogotá, 17-40.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media (2010). Resolución Nº 005, 05 de febrero de 2010. Recuperado de:

www.monserat.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/.../edu_media_resol005_10.pdf (06/07/2020)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media (2009) Resolución Nº 1613, 25 de noviembre de 2009. Recuperado de: <http://www.cba.gov.ar/declaraciones-juradas/memorandum-y-resoluciones/coordinadores-de-curso/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf> (06/07/2020)

NEUFELD, María Rosa (2005) "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación", en Llomovatte y Kaplan (coord.) *La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (67-85). Buenos Aires: Noveduc.

SCOTT, Joan (2001). "Experiencia", en *Revista La ventana*, Nº 13, 42-74. Recuperado de: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574> (06/07/2020)

SENNETT, Richard (1997) *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

TIRAMONTI, Guillermina (Comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

UNESCO-BIE (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Mimeo.

VERÓN, Eliseo (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Cita sugerida: SALGUERO MYERS, Katrina A. (2021). "Desigualdades e inclusión educativa: topografías de las experiencias de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias urbanas (Córdoba, 2016-2017)", en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 125-141.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 25 de marzo de 2021

Aceptado: 21 de abril de 2021

Caracterización del lenguaje descriptivo en el Nivel Inicial

Characterization of descriptive language at the preschool

Ana Belén CUELLO*
M. Elena PEREIRA FLORES**

RESUMEN

Este artículo presenta los aspectos más importantes de un trabajo final realizado para acceder al título de Licenciada en Fonoaudiología. El lenguaje es un fenómeno simbólico-lingüístico que cumple funciones tanto cognitivas como interaccionales (sociales) en la vida de los individuos y de los pueblos (Flórez Romero, 2003). En la actualidad existe consenso sobre su papel fundamental en el ámbito educativo, porque es el medio a través del cual se transmiten los conocimientos, lo que exigirá a niños/as habilidades lingüísticas que les permitan participar activamente en diversas situaciones comunicativas. Por lo tanto, cobra sentido el estudio de la adquisición de habilidades lingüísticas que se ponen en juego en la vida cotidiana y en la transmisión o validación de conocimiento. El objetivo de esta investigación fue caracterizar la habilidad de describir en niños/as de 4 y 5 años de edad que concurren a una escuela ubicada en un barrio popular de la ciudad de San Luis (Argentina). Se planteó como hipótesis "Los niños/as realizan descripciones, aunque muestran vocabulario escaso". La conclusión del trabajo fue que los niños/as de la muestra lograron realizar descripciones, sin embargo, una parte significativa, lo hizo con vocabulario escaso, lo cual no es esperable en niños de edad preescolar con desarrollo típico del lenguaje. En este sentido, coincidimos con Owens (2003) quien sostiene que, en la edad preescolar, los niños deberían encontrarse en condiciones de desplegar su lenguaje descriptivo e ir más allá de una descripción elemental con estructuras sintácticas prácticamente idénticas a las de los adultos y un vocabulario extenso que abarque todas las clases de palabras con un amplio dominio conceptual.

Palabras clave: lenguaje descriptivo; habilidades lingüísticas; preescolar; fonoaudiología.

ABSTRACT

This article presents the most important aspects of a final work carried out to access the bachelor's degree in Phonoaudiology. Language is a symbolic-linguistic phenomenon that fulfills both cognitive and interactional (social) functions in the lives of individuals and peoples (Flórez Romero, 2003). At present, there is a consensus on its fundamental role in the educational field, because it is the means through which knowledge is transmitted, which will require language skills from children that allow them to actively participate in various communicative situations. Therefore, the study of the acquisition of language skills that are put into play in everyday life and in the transmission or validation of knowledge makes sense. The objective of this research was to characterize 4 and 5 year old children's ability to describe,

* Lic. en Fonoaudiología. Contacto: anacuello144@gmail.com

** Esp. En Docencia Universitaria. Lic. en Fonoaudiología. FCS-UNSL. Contacto: epereira.@email.unsl.edu.ar

who attend a school located in a popular neighborhood of the city of San Luis (Argentina). The hypothesis was that the children make descriptions, although they show a small vocabulary. The conclusion of the work was that the children in the sample were able to make descriptions, however, a significant number did so with limited vocabulary, which is not expected in preschool-age children with typical language development. In this sense, we agree with Owens (2003) who argues that in preschool age, children should be able to display their descriptive language and go beyond an elementary description with syntactic structures practically identical to those of adults and an extensive vocabulary covering all kinds of words with a broad conceptual domain.

Key words: descriptive language; language skills; preschool age; phonology.

Introducción

La adquisición del lenguaje resulta uno de los aprendizajes más significativos que pueda suceder durante el desarrollo infantil. En efecto, tal como señala Romero (2003) el lenguaje es un fenómeno simbólico-lingüístico que cumple funciones tanto cognoscitivas como interaccionales (sociales) en la vida de los individuos y de los pueblos. Por lo tanto, el estudio de los diversos componentes del lenguaje y su adquisición es de vital importancia en el contexto del conocimiento que se tiene sobre el desarrollo infantil. Si bien estos estudios en un primer momento, y en base al pensamiento de la corriente epistemológica formalista, estuvieron centrados en los aspectos de forma del lenguaje; a partir de la década del '70, desde la corriente funcionalista, cobraron importancia los estudios centrados en el uso del lenguaje como herramienta de comunicación. En este marco se inscribieron investigaciones destinadas a conocer la evolución de las personas tanto en el manejo de las habilidades conversacionales como así también en las diferentes tipologías discursivas. Comienzan a surgir investigaciones que se ocuparon de conocer, además del desarrollo de los distintos componentes del lenguaje, la evolución de habilidades como la descripción, narración y argumentación; y su vinculación con el lenguaje en contextos escolares (escritura y lectura). En este sentido, Gombert (1992), citado por Abraham y Brenca (2016), sostiene que los niños con desarrollo típico del lenguaje pueden acceder al dominio de las habilidades lingüísticas (descripción y narración) en la etapa preescolar, y que conocer el grado de desarrollo alcanzado permite predecir el futuro desempeño lingüístico-cognitivo de los infantes.

En función de lo expuesto, el *objetivo* de este trabajo final fue: caracterizar el lenguaje descriptivo en niños/as de edad preescolar que concurren a una escuela situada en un barrio popular de la ciudad de San Luis. Se planteó la siguiente *hipótesis* "Los niños/as realizan descripciones, aunque muestran vocabulario escaso".

Marco Teórico

En la actualidad, se ha logrado un consenso en la comprensión del lenguaje como un fenómeno conformado por distintos componentes: semántica, sintaxis, morfología, fonología, fonética y pragmática, los cuales se van adquiriendo durante la primera infancia y configuran la competencia lingüística y comunicativa de las personas. Mientras que la competencia lingüística es el conocimiento no reflexivo sobre las reglas gramaticales que un sujeto posee de su lengua materna, la competencia comunicativa es la capacidad de poder usar el lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Asimismo, la competencia lingüística entendida como el conocimiento sobre la sintaxis, fonología y morfología de la lengua, es una de las dimensiones que componen la competencia comunicativa.

Desinano y Avendaño (2011) señalan que la competencia comunicativa está formada por siete dimensiones: competencia enciclopédica cultural, competencia discursiva, competencia

textual, competencia lingüística, competencia semántica, competencia pragmática, competencia paralingüística, competencia quinésica y competencia proxémica. Estas dimensiones se irán adquiriendo en primer lugar en el seno de la familia, y más tarde será la escuela la encargada de brindar distintas experiencias destinadas a la consolidación tanto de las habilidades lingüísticas como de las habilidades comunicativas del niño.

Competencia lingüística y comunicativa en la edad preescolar

Entre los 4 y los 5 años de edad, la competencia lingüística de los niños se ve reflejada en su capacidad para producir frases gramaticalmente correctas. Es decir, dominan los aspectos coloquiales de su lengua materna lo que les permite realizar construcciones afirmativas, interrogativas, negativas e imperativas. Asimismo, a nivel de la competencia comunicativa, son capaces de intercambiar ideas, expresar sentimientos, describir sucesos e imágenes, narrar y mantener una conversación a un nivel muy aceptable en relación a la lengua adulta. La mayor parte de los logros gramaticales futuros guardan relación con el proceso de alfabetización institucionalizada por la escuela que acompañará la maduración cognitiva del sujeto (Vázquez Fernández, 2011:158). Owens (2003) señala que a la edad de 4 años:

La capacidad de un niño para jugar un papel en una historia se refleja con claridad en el lenguaje que utilizan. Nos cuentan historias sencillas de su propia cosecha, pero también cuentos clásicos. Estas nuevas capacidades lingüísticas les permiten construir oraciones mucho más complejas. El vocabulario se ha incrementado hasta unas 1.600 palabras, y cada día utilizan aproximadamente 15.000. La mayoría de sus oraciones constan de una media de cuatro o cinco palabras, y se utilizan adecuadamente las formas declarativas, negativas, interrogativas e imperativas. (...) Aunque no lo hacen con mucha frecuencia, los niños de esta edad también pueden unir oraciones simples para construir oraciones más largas, utilizando conjunciones como, “y”, “pero”, “si” (...) La mayoría de los verbos irregulares se utilizan ya correctamente en su forma pretérita. (...) El lenguaje se convierte en una auténtica herramienta para la exploración, y la conversación de los niños de esta edad rebosa de preguntas (...) En general, los niños de esta edad son muy sociables, y además ya disponen de 5 capacidades lingüísticas y mnemónicas que les convierten en buenos conversadores (Owens, 2003:98-99).

En relación a los 5 años de edad, Owens dice:

Aunque, todavía quedan por dominar muchos aspectos del habla, el lenguaje y la comunicación, los niños de 5 años han realizado un progreso espectacular en muy pocos años. Son capaces de utilizar el lenguaje para conversar y para entretener; pueden contar historias, tienen ya cierto sentido del humor y pueden bromear y discutir sobre las emociones (2003:100).

Desarrollo del lenguaje descriptivo

Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, sostienen que la descripción de los objetos y sus características podemos encontrarla de manera muy variada en el entorno social; de hecho, “en la vida cotidiana necesitamos describir y que nos describan continuamente el mundo circundante” (1999:287). Es a través de la descripción que se puede representar lingüísticamente el mundo real o imaginado. Encontramos la descripción en diversas situaciones de comunicación. Unos de los usos habituales es la descripción de las personas y los rasgos que las definen, la descripción de los objetos y sus partes, también en otras ocasiones podemos describir lugares que hemos visitado o queremos visitar, paisajes que

hemos disfrutado, en fin, son numerosas las situaciones en las que nos encontramos describiendo. Por ello, el acto de describir es una actividad que realizamos con bastante frecuencia y que podemos encontrarla de manera muy variada en nuestro entorno.

Con la descripción expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos -lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos-, y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001). Abraham y Brenca definen a la descripción como la capacidad de “representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias” (2016:91). Describir una escena, una lámina o situación, de manera eficaz, estará sujeta a la selección y el uso de las palabras que se utilicen. Al respecto, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001) señalan que los elementos lingüísticos discursivos como los sustantivos, los adjetivos valorativos, así como los verbos (es, está, hay, parece, tiene, constituye) forman el conjunto de presentadores que se utilizan en el lenguaje descriptivo. Es necesario saber que:

la tarea descriptiva brinda un encuadre, una delimitación, un parámetro de referencia de la competencia verbal del niño en relación con su decodificación de una estructura lógica plasmada en la imagen. Esta característica le permite al fonoaudiólogo un análisis de la producción verbal del niño con un alto control de las variables evaluadas (Ej. el respeto del tópico, el tipo de organización sintáctica; el empleo del vocabulario adecuado, de relaciones de cohesión, de gestos deícticos, etc.) (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001:281).

Haciendo referencia a la herramienta que se utilizó en este trabajo podemos decir que “el análisis sistemático de la competencia descriptiva es, dentro del método ICRA (Investigación de la Competencia Comunicativa para la Recuperación de Actos de Habla), el paso inicial de transición para comenzar a abordar las destrezas narrativas tempranas luego de desarrollarse los actos de habla básicos” (Brenca, y Abraham, 2016). Al respecto, las autoras enfatizan que “el lenguaje descriptivo es muy importante dentro de nuestro trabajo ya que lo definimos como el eslabón que une el circuito mínimo de comunicación desde los actos de habla básicos y el circuito mínimo discursivo” (Abraham, comunicación personal, 28 de febrero de 2020).

El inicio de la actividad de describir está marcado por la capacidad de enumerar objetos, cualidades, sobre una situación particular. Sin embargo, la descripción no es meramente algo de tipo estático, sino que también incluye referencias dinámicas como, por ejemplo, decir “*la mamá está cocinando*” o “*está cayendo agua por ahí*” cuando se le muestra una lámina a un niño y se le realiza una pregunta sobre la misma. Si analizamos los ejemplos anteriores vemos que se está describiendo un movimiento, una acción, y, por ende, se podría considerar que se está empleando un estilo narrativo. En efecto, en las descripciones infantiles, el estilo narrativo aparece con frecuencia; Abraham y Brenca (2016), denominaron a este fenómeno “gerundio descriptivo”. Si bien, el gerundio siempre forma parte de la narración, también puede usarse para expresar situaciones dinámicas en una descripción, sin que esto se encuadre dentro de la actividad de narrar. Se observan aquí dos funciones distintas del gerundio:

- Gerundio descriptivo: expresa una situación dinámica que no se modifica en el tiempo (Ej. El perro está corriendo).
- Gerundio narrativo: expresa una situación dinámica que se modifica en el tiempo (Ej. El perro fue a buscar un hueso y ahora lo está escondiendo).

Es relevante identificar también los enunciados argumentativos (Ej. “*la nena se cayó porque el chico la empujó*”) y conversacionales (Ej. “*A mí me gustaría pintar*”) que pueden surgir a partir de las láminas que el niño está observando.

En suma, la enumeración es la forma más simple de describir una lámina. El niño nombra lo que está viendo y reconoce, pero sin emplear verbos ni nexos gramaticales. Se limita a enunciar sustantivos de modo aislado, muchas veces acompañados de artículos determinados y/o indeterminados o por los adjetivos demostrativos “este”, “esta”, “esto”. Gili Gaya (1972), citado por Abraham y Brenca (2016), sostiene que “ese” y “aquel” son muy poco frecuentes, por lo que su presencia es un buen indicador de desarrollo gramatical y que, si bien el empleo de sustantivos aislados es una forma muy rudimentaria de la expresión verbal, cuando los niños establecen relaciones de cualquier clase entre los elementos que van enumerando agrupados, por un criterio de contigüidad u otro tipo de asociación, son frases enumerativas o grupos ordenados de palabras (Ej. paloma, nido, huevo).

1. Sustantivos aislados por completo unos de otros y separados por pausas largas. (Ej. “*nene...*, *pato...*, *auto*”).

2. Agrupaciones en la enumeración.

2.1 Asindética, sustantivos vinculados semánticamente sin nexo gramatical (Ej. “*nene, lápices, dibujo*”);

2.2 Sindética, sustantivos vinculados por nexos, fundamentalmente, la conjunción copulativa “y” (Ej. “*un nene y un auto*”). Cuando esta conjunción aparece repetida varias veces (Ej. “*un nene y un auto y una pelota*”) se trata de polisíndeton, característica de un lenguaje poco desarrollado.

Luego, paulatinamente, el niño pasa de hacer agrupaciones (de sustantivos e incluso de frases nominales) a expresar frases verbales y enunciados completos que varían en complejidad, tanto léxica como gramatical.

Forma parte del desarrollo del lenguaje descriptivo la organización referencial en relación con lo gestual. El gesto deíctico es el marcador referencial por antonomasia en la actividad descriptiva, pero se puede hacer también, por ejemplo, con la orientación de la mirada o de la cara. Cuando no se emplea, toda la marcación referencial debe explicitarse lingüísticamente para realizar una descripción eficaz (Ej. Si el niño dice “*está sentado*” y no señala la imagen correspondiente, el referente queda sin ser expresado y, por ende, la descripción está incompleta). Esto también ocurre con los pronombres y demostrativos (Ej. “*Este está sentado*”, “*Él está sentado*”) (Abraham y Brenca, 2016).

En síntesis, si bien es esperable que las primeras descripciones de un niño de edad preescolar frecuentemente se realicen en base a enumeraciones, las habilidades descriptivas continuarán desarrollándose después de los primeros años de escolaridad y experimentarán cambios importantes durante la infancia tardía y la adolescencia.

Por último, se quiere destacar la relación que existe entre la habilidad descriptiva, narrativa y la lectoescritura, toda vez que, Berko Gleason y Berenstein (2010) han destacado que una buena habilidad narrativa, durante la edad pre-escolar, es predictora de buenas habilidades en la lectoescritura posteriores. Si, además, tenemos en cuenta que Bayona y Florez (2006), citadas por Martínez Toledo (2015), enuncian a la descripción como el primer nivel del desarrollo de la habilidad narrativa, estamos en condiciones de afirmar que una buena capacidad de describir es predictora de una buena habilidad de narrar.

Metodología

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de extensión “San-arte: abordaje interdisciplinario para la educación, atención y prevención de la Salud”, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis y tuvo como

propósito de elaboración del trabajo de tesis de grado de la Lic. Ana Cuello para acceder al título de Licenciada en Fonoaudiología.

Respecto a sus características, fue de tipo observacional, teniendo como finalidad la observación del lenguaje descriptivo producido por los niños, sin modificación del mismo. La recolección de la información se realizó en el marco del proyecto de extensión “San-arte” desarrollado en el segundo semestre del año 2019, por lo cual se considera un diseño retrospectivo. Así mismo, se trata de un trabajo de tipo transversal dado que la recolección de datos se realizó durante un período específico de tiempo. Sólo se reportaron los datos observados ya que se trata de un diseño descriptivo.

La muestra estuvo constituida por 10 niños de entre 4 y 5 años de edad que concurrían a la escuela Nº 6 “Santa María Eufrasia”, dicha institución se encuentra en un barrio popular de la ciudad de San Luis.

Al momento de la evaluación, los niños y niñas, no presentan diagnóstico de discapacidad intelectual, retraso madurativo, retardo en la adquisición del lenguaje, alteración del lenguaje y/o la comunicación, información que se corroboró en los legajos de los niños y niñas, expedidos por la institución escolar.

Instrumento de Recolección de Datos

Se utilizó el instrumento 1 “Análisis y registro del lenguaje descriptivo” de la Batería ICRA-N (Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización del Acto de Habla Narrativo). Dicho instrumento fue construido por María del Valle Abraham y Rosa María Brenca. El mismo permite registrar y analizar, la producción paralingüística, prelingüística y lingüística, la coherencia verbal y gestual. Así mismo, se tiene en cuenta si las producciones verbales están circunscritas al plano de la enumeración (sustantivos aislados o agrupaciones) o con despliegue discursivo y qué características presentan.

Para la aplicación del instrumento se utilizaron dos imágenes disparadoras a partir de las cuales se formularon distintas preguntas.

Los niños fueron evaluados de forma individual en un ambiente con pocos distractores auditivos y visuales. Se procedió a tomar muestras del discurso descriptivo formulando determinadas preguntas para producir específicamente este tipo de discurso. Algunas de las preguntas que se realizaron fueron: “¿Qué ves acá? ¿Qué más hay?” “¿Qué están haciendo?” “¿Dónde están?”. Las preguntas y respuestas fueron grabadas para su posterior análisis.

Para realizar el análisis de datos se tuvo en cuenta los criterios de las autoras del instrumento: Abraham y Brenca (2016). Primero se identificó en qué etapa de la producción descriptiva se encontraba el niño. En caso de hacer enumeraciones, se analizó si había sustantivos aislados o si realizaba agrupaciones; y en este caso, de qué tipo: asindética (sustantivos vinculados semánticamente sin conjunción copulativa), sindética (con una conjunción copulativa) o polisindética (con más de una conjunción copulativa).

Se analiza si el niño sólo realiza enumeraciones en el momento de describir, o si éstas forman parte de otras producciones más desarrolladas, ya que pueden darse simultáneamente. En el caso de hacer sólo enumeraciones de sustantivos, se trata de una descripción elemental. Cuando puede empezar a agruparlos semánticamente con empleo de artículos definidos (Ej. “el auto”) o indefinidos (Ej. “Un globo”), o adjetivos demostrativos (Ej. “esta pelota”), ya identificamos el empleo de frases nominales. En el caso de las agrupaciones sindéticas y, especialmente, en las polisindéticas, la preponderancia de la conjunción copulativa “y” pone de manifiesto que el niño aún no puede emplear otro tipo de conectores para expresar relaciones semánticas.

El análisis de la producción verbal y gestual se analiza en los siguientes planos:

Producción paralingüística, se analiza:

- La orientación del cuerpo y el contacto visual hacia el material figurativo que se le presenta. En ambos casos, se tienen en cuenta las categorías de respuesta, “ausente”, “fugaz”, “sostenida”.
- El grado de audibilidad del volumen de la voz con las categorías “inaudible”, “apenas o excesivamente audible”, “audible”.
- La entonación empleada por el niño. Si es descendente, propia de una forma declarativa, con las categorías de respuesta “nunca”, “a veces”, “siempre”.
- Producción gestual deíctica: son los gestos que se requieren en el momento de hacer la descripción para que lo que describa resulte claro, sin ambigüedades que requieran interpretaciones de parte del evaluador (Ej. Gesto deíctico).

El niño señala con el dedo el dibujo que menciona. También puede indicar con la mirada o con la orientación de la cabeza. Tiene valoración cualitativa ya que no es fundamental señalar para hacer una descripción. Lo que se busca con este instrumento es registrar de modo cualitativo si utiliza, o no, gestos deícticos cuando describe.

Producción prelingüística: se analiza la producción de emisiones sonoras, es decir que no tienen carácter de palabra. Se analiza su relación con las variables coherencia verbal y producción de gesto deíctico.

Producción lingüística: se analiza si produce frases nominales, verbales y/o enunciados completos. La frase nominal está conformada por un sustantivo (núcleo) y sus modificadores. Hace referencia a características de un objeto o persona (Ej. Un perro; El juguete de la nena).

La frase verbal está conformada por un verbo y sus modificadores (complemento directo, indirecto, circunstancial). Hace referencia (simultáneamente) a: Una acción o estado, tiempo, persona. (Ej. Juegan); objeto directo de la acción: (Ej. Hacen un dibujo); complemento indirecto de la acción (Ej.: Le dio un caramelo a la nena); modo en que se realiza la acción (Ej. Anda en bici rápido); lugar en que se realiza la acción (Ej. Están en la vereda). Puede constituir una oración con un sujeto tácito. (Ej. Están jugando).

Una frase verbal (verbo y modificadores) da mayor información que una frase nominal (sustantivo y modificadores). Si hay un antecedente que funciona como el sujeto tácito de una frase verbal, esta constituye una oración completa.

Para poder considerar que hay producción lingüística, es necesario registrar si el niño realiza la emisión verbal, o no, de frases nominales (FN), frases verbales (FV) o enunciados completos (FN+FV).

La producción lingüística se analiza en relación con la variable “el contenido de lo enunciado es coherente con la situación comunicativa”.

La categoría de la respuesta “nunca”, corresponde a dos situaciones posibles: 1) que el enunciado producido sea incoherente con la situación comunicativa; 2) que no exista enunciado, es decir no hay producción lingüística que permita el análisis de la coherencia.

Estas producciones mencionadas, a la vez, se analizan en relación con la organización morfosintáctica (concordancia y orden sintáctico) obteniéndose categorías de respuesta “nunca”, “a veces”, “siempre”. Con respecto a la conjugación de los tiempos verbales, se analiza si el niño puede emplear verbos de acción, el verbo “estar” + gerundio (“gerundio descriptivo”) o el verbo “estar” + participio.

Coherencia: para evaluar la coherencia del lenguaje descriptivo, focalizamos el análisis en la adecuación semántica verbal y gestual, y en el sostenimiento del tópico.

- *Adecuación semántica verbal:* se focaliza la compatibilidad de los rasgos semánticos entre los términos empleados, es decir, si los términos que emplea el niño en su descripción corresponden al tópico de cada lámina que está describiendo.

- *Adecuación semántica no verbal*: se registra si la gestualidad que produce el niño frente a las láminas es adecuada a la tarea de describir.

La falla de coherencia no verbal existe cuando el niño produce conductas gestuales que no corresponden a la situación comunicativa y fracturan la interacción (Ej. Movimientos estereotipados, sonrisas y llantos inmotivados, saltos y reacciones desproporcionadas, etc.). No hay que confundir ausencia de gesto con incoherencias. Si el niño puede expresarse verbalmente tal vez no requiera uso de ciertos gestos, como, por ejemplo, el de señalar, y eso es correcto. Se considera incoherente que: el niño señale algo diferente a lo que menciona; perseverar con el gesto de indicar; realizar gestos faciales y corporales que no se ajusten a la situación comunicativa y/o estereotipias motoras; expresar reacciones desproporcionadas; manipular el material figurativo; deambular.

- *Sostenimiento del tópico*: se analiza si el niño puede a lo largo de la descripción, mantener el tema de la lámina que está describiendo.

Información nueva

Se registra si el niño aporta durante la descripción información nueva, pertinente o no. Si, por ejemplo, el niño frente a la lámina 1 (cocina) expresa que él también tiene un hermano y que dibujan juntos está brindando información nueva y pertinente, de tipo conversacional. Si el niño expresa, por ejemplo, que hoy tiene un cumpleaños, que tiene hambre o hace referencia a algo sin relación con lo que se representa en la lámina, da información nueva no pertinente. Se trata de una producción verbal no descriptiva que se efectúa en el marco de una actividad descriptiva. Esta distinción nos permite discriminar la producción descriptiva de otros tipos de enunciados realizados por el niño a partir de las láminas.

“A los cuatro años un niño con desarrollo típico ya cuenta con todos los componentes mencionados en el instrumento” (Del Valle Abraham, M., comunicación personal, 28 de febrero de 2020).

Análisis de los Datos

Con el objetivo de hacer más accesible la información, comenzaremos desglosando la misma en los diferentes planos analizados, haciendo una división por edad, primero describiremos el lenguaje descriptivo de los sujetos de 4 años, los cuales corresponden a N1, N2, N3, N4 y N5 y luego procederemos a realizar el mismo análisis en los niños y niñas de 5 años quienes son los sujetos nombrados como N6, N7, N8, N9 y N10. Cabe mencionar que el orden que seguiremos será: enumeración y agrupación de sustantivos, producción lingüística, organización morfosintáctica, coherencia, información nueva, producción paralingüística y, por último, producción prelingüística. A modo ilustrativo se adjuntan gráficos que hacen más accesible la información detallada.

Enumeración y agrupación de sustantivos

Se evidenció que la totalidad de la muestra (5) realizó agrupaciones polisindéticas, entre ellos, dos sujetos enumeraron sustantivos aislados, otros dos realizaron agrupaciones sindéticas y dos más, agrupaciones asindéticas. También es importante saber que en una misma descripción se produjeron simultáneamente diferentes tipos de agrupaciones y enumeración de sustantivos.

Gráfico 1: Enumeración y agrupación de sustantivos en sala de 4 años



Fuente: Elaboración propia

Los datos analizados evidenciaron que, en la sala de 4 años, la agrupación predominante es la agrupación polisindética. Al utilizar, los sujetos de la muestra, este tipo de agrupación se pone en evidencia que la conjunción copulativa que se utiliza es “y”, la misma aparece repetida varias veces, característico de un lenguaje poco desarrollado según Abraham y Brenca (2016). Se pone de manifiesto que los niños y niñas aún no pueden emplear otro tipo de conectores para expresar relaciones semánticas. A esta agrupación, se le suman en menor medida, las agrupaciones sindéticas, asindéticas y un solo niño logra realizar agrupaciones de enunciados completos, lo que resulta más complejo. Por último, se enumeran sustantivos aislados, es importante mencionar que la enumeración es la forma más simple de describir una lámina, ya que el sujeto nombra lo que ve sin emplear verbos ni nexos gramaticales.

Ejemplo:

N1: Enumeración de sustantivos aislados: “Papá Noel...casa”.

Agrupación sindética: “La larela (la heladera), el coso para bebé y la tele (microondas)”.

Agrupación polisindética: “Un lobo (perro) y una naraja (naranja) y una pava y un cuento”.

Gráfico 2: Enumeración y agrupación de sustantivos en sala de 5 años



Fuente: Elaboración propia

En los niños y niñas de sala de 5 años notamos que la mayor cantidad de agrupaciones son de tipo asindéticas, luego, le sigue la agrupación de enunciados completos, los cuales son importantes ya que nos brindan información acerca del desarrollo gramatical de los niños y niñas, y demuestran que pueden no sólo enumerar sustantivos aislados o realizar agrupaciones, sino que son más complejos porque para que se produzcan necesitamos de frases nominales y verbales en un mismo enunciado con mayor complejidad léxica y gramatical. En menor cantidad, encontramos la agrupación polisindética y enumeración de sustantivos aislados que tienen que ver con una forma muy simple de expresión verbal. Observaremos el siguiente ejemplo:

N9: Agrupación asindética: “yo tengo un osito, un perrito, una perrita”.

Agrupación de enunciados completos: “una mamá cocinando”, “se rompió la tubería”, “se abrió el grifo y se rompió y cayó agua al piso”, oraciones coordinadas con la conjunción “y”, “van a tener que llamar a un técnico para arreglarla”, “los niños estaban jugando y la niña se estaba vistiendo”.

Producción lingüística

Nueve sujetos de la totalidad de la muestra producen enunciados completos.

Tabla 1: Ejemplos de enunciados completos

Niño/a 4 años	Enunciados completos	Niño/a 5 años	Enunciados completos
N1	“mi mamá hace carne”, “ta jugando con los juguete”.	N6	“Uno eta jugaro y el oto ta vitierose”, (uno está jugando y el otro está vistiéndose), “una eta e a mesa y ota eta e a mesa” (una está en la mesa y otra está en la mesa).
N2	“Ete e una mamá, y e (es) la mamá cocinando”, (este es la mamá y es la mamá cocinando) “Y tiene un conejo acostado”, “Y eta e la tele”, (esta es la tele).	N7	“Están dibujando”, “cocinando comida”, “estaban saliendo muchas burbujas”, “ella se está vistiendo, él está jugando”, “toman el té de mentira”, “juegan en el oso”, “antes de dormir leen un libro”.
N3	“Eta... probano sopa”, “ya va a ve a señora que pasa”, “se va a mojar el peluche”, “esa nena quiere sacarse eso paomir”.	N8	“Están lavando los platos”, “estaban comiendo frutas”, “se va a caer todo eso”, “está jugando y después se va a acostar”.
N4	“la mamá cocinando” “Los chicos estaban dibujando y el perro estaba viendo y el gatito estaba jugando con los lápices y la mamá ya casi terminaba y el agua goteando” “Hacen dibujos” “Están jugando. Este nene está jugando y esta no sé, está a punto de dormir”.	N9	“una mamá cocinando”, “se rompió la tubería”, “se abrió el grifo y se rompió y cayó agua al piso”, “van a tener que llamar a un técnico para arreglarla”, “los niños estaban jugando y la niña se estaba vistiendo”.
N5	No produce enunciado completo.	N10	“la mamá le da comida a este y este y este y este”, “van a comer”, “van a comer justo ahora”.

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior permite observar diferencias significativas en el lenguaje descriptivo entre los niños y niñas de 4 años y los de 5 años. Algunas de las diferencias que llamaron la atención, ya que no son esperables para la edad, fueron:

Sala de 4 años:

- Vocabulario escaso: escasa utilización de adjetivos, de conjunciones; predominan las palabras referenciales por sobre las palabras con significado conceptual; escasa cantidad de etiquetas lingüísticas dentro de una categoría semántica como lo es por ejemplo “frutas”, la cual se sabe que es una de las categorías que se desarrolla más tempranamente en edad.
- Necesitaban, a menudo, el apoyo de la evaluadora, quien, a través de preguntas, les ayudaba a completar las descripciones. De este modo, algunos niños lograban superar las respuestas basadas en palabras sueltas.
- Se observó el uso del señalamiento mientras se enunciaba la palabra y en otros casos se suplía la palabra con el señalamiento, también se utilizaron palabras deícticas, “eso”, “esto”, “ahí” cuando no lograban ponerle un nombre al objeto, personaje o lugar que necesitaban nombrar.
- Se observó en ocasiones orden sintáctico inadecuado, falta de elementos de cohesión de las oraciones; “haciendo pumita, se olvidó de eto sesalo”, por “haciendo espumita se olvidó de cerrar esto”; “sí, y mi hermana se llama de su perro canela”, por, “mi hermana tiene un perro que se llama Canela”.
- Hubo momentos donde el enunciado producido por los sujetos quedaba incompleto porque el niño o niña no había nombrado, ni señalado el sujeto de la oración. Se sabe que cuando no se hace uso de deícticos y señalamiento se debe, a través de la actividad lingüística, detallar por ejemplo el sujeto de la oración o lo que se quiera describir en ese momento, sino la actividad descriptiva queda incompleta;
- La mayoría logró producir un enunciado completo.

Sala de 5 años:

- Realizan agrupaciones de sustantivos, generalmente asindéticas, acompañadas minoritariamente de agrupaciones polisindéticas y algunos nombran sustantivos aislados.
- En conjunto con estas agrupaciones, podemos notar que las descripciones se tornan más complejas, y recurren a utilizar enunciados completos conformados por frases nominales y verbales, lo que demuestra mayor complejidad sintáctica.
- Se observa un vocabulario más amplio y por ende un mayor repertorio para desligarse del uso del señalamiento y de palabras deícticas.
- Vemos que hay uso de oraciones coordinadas, utilizan conjunciones temporales (antes), oraciones en futuro, pasado y presente, y la conjunción predominante es “y”.

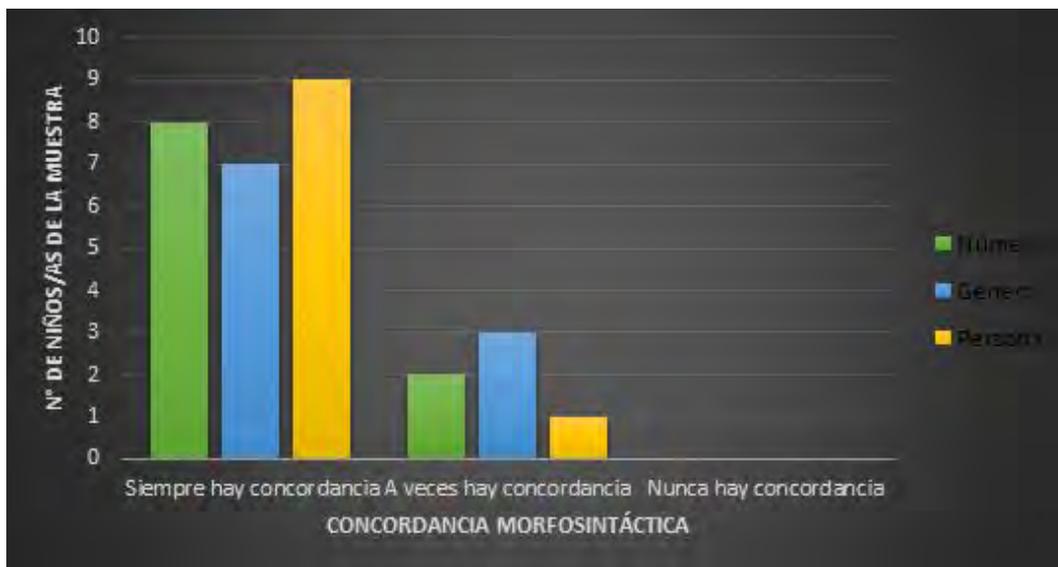
Resulta necesario mencionar que la totalidad de los sujetos mostró escasa utilización de adjetivos para describir el lugar, los personajes, los objetos. Como así también la escasa producción de conjunciones observándose mayormente la conjunción copulativa “y”.

Finalmente, para concluir con el análisis del plano *producción lingüística* procederemos a exponer los resultados obtenidos del análisis de la *organización morfosintáctica*.

Respecto al primer plano, *concordancia de número, género y persona* podemos mencionar que la mayoría de los sujetos produce enunciados en los que, en gran parte de las veces, se observa concordancia de número, género y persona. Respecto a la concordancia de número es necesario mencionar que se observan múltiples enunciados donde falta el fonema /s/ al

final de las palabras. Sin embargo, pensamos que podría tratarse de la variedad lingüística típica de las personas procedentes de San Luis. También, se manifestaron algunos errores en el caso de la concordancia de género. Y en el caso de la concordancia de persona la mayoría de los sujetos logra en sus enunciados, tal concordancia. Como se observa en el gráfico a continuación no hubo niños que no pudieran lograr la concordancia en ningún enunciado.

Gráfico 3: Concordancia de número, género y persona



Fuente: Elaboración propia

En este gráfico el eje izquierdo representa la totalidad de la muestra, y el eje horizontal muestra las categorías de evaluación: “siempre”, “a veces” y “nunca”. Se entiende por “siempre” el hecho de que en todos los enunciados exista concordancia morfosintáctica respecto al número, género y/o persona. Se entiende por “a veces”, que al menos una vez no se logra dicha concordancia y, por último, “nunca” significa que el niño o niña no logra mantener la concordancia en ningún enunciado que emite.

Gráfico 4: Orden sintáctico adecuado.



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la misma interpretación de las referencias “siempre”, “a veces” y “nunca” podemos decir que, generalmente, los niños y niñas de la muestra logran mantener en sus descripciones, un orden sintáctico adecuado. Se pudieron observar, en pocos enunciados dentro de la totalidad del discurso, algunas dificultades para lograr el orden de las palabras en cuatro sujetos, dos de 4 años y otros dos de 5 años.

Seis sujetos de la muestra, mantienen en sus enunciados un orden sintáctico adecuado y cuatro no lo hacen por momentos, en uno o más enunciados. No hubo sujetos que nunca pudieran lograr ese orden.

Gráfico 5: Conjugación de tiempos verbales



Fuente: Elaboración propia

Este gráfico muestra si el niño puede emplear verbos de acción, el verbo “estar” + gerundio descriptivo y el verbo “estar” + participio.

Se utilizaron las categorías “si” cuando el niño o niña logra en cada uno de sus enunciados conjugar correctamente los verbos de acción, cuando utiliza el verbo “estar” más el gerundio descriptivo y también cuando utiliza el verbo “estar” más participio. La categoría “no” significa que el sujeto no conjugó correctamente los verbos en ninguno de sus enunciados y no utilizó gerundio descriptivo y tampoco, participio, finalmente la categoría “a veces” hace alusión a que, durante la descripción, se logra la conjugación de verbos, sin embargo, en uno o más enunciados, el niño o niña no logra conjugar correctamente un verbo.

Generalmente los verbos de acción se conjugaron de manera correcta, en muy pocas ocasiones y por lo general ocurre en un solo enunciado, que el niño o niña comete algún tipo de error en la conjugación verbal. Es necesario mencionar, que llama la atención una niña de 4 años de edad que no logra conjugar los verbos en su discurso, sino, que enuncia oraciones tales como: “a juga”, “a cabiase” por “están jugando” o “están cambiando” ante la pregunta “¿qué ves?” o “¿qué hacen los chicos?”

Ningún niño usó el verbo “estar” más participio; mientras que toda la muestra menos un sujeto, utilizó el verbo “estar” más gerundio descriptivo. Es importante resaltar que el uso del verbo

estar más gerundio, expresa una situación dinámica que no se modifica en el tiempo y resulta muy utilizado al momento de describir.

En relación al plano estudiado *Coherencia*, el cual se desglosa en *adecuación semántica verbal* por un lado, dónde se evalúa si los términos que emplea el niño en su descripción corresponden al tópico de cada lámina que está describiendo, la totalidad (10) logró dicha adecuación a lo largo de la descripción. Además, cinco de los sujetos lograron utilizar estos términos adecuados semánticamente hasta la finalización de la evaluación, es decir continuamente; mientras que la otra mitad, por momentos, no lo hizo de manera apropiada. Ejemplos: enunciados como “un lobo” en vez de decir “un perro”, “la mazana, la tetera y la galletita” como cosas que van en la heladera. Observamos también errores en el uso de los verbos “se quema” por “se calienta”, “se tira” por “se cae”, un niño enunció “manzana, atos (gatos)” cuando se le preguntó “¿qué frutas conoces?”.

Dentro de la categoría *Coherencia* también se encuentra la *adecuación semántica no verbal*. La misma fue analizada y se obtuvieron los siguientes datos: seis sujetos mantuvieron dicha adecuación a lo largo de la descripción, y cuatro sujetos no lo hicieron por momentos, por ejemplo: hubo manipulación del material figurativo, N10 tomó una caja de lápices y la tiró al piso porque dijo que no servía, otra niña se puso a comer en el momento de la evaluación y la última niña se puso a pintar mientras describía la imagen.

Por último, dentro del plano *coherencia*, tenemos el *sostenimiento del tópico*, se analiza si el niño puede a lo largo de la descripción, mantener el tema de la lámina que está describiendo. Observamos que todos los niños lograron hacerlo, sin embargo, cinco de ellos lo hicieron de manera continua y los sujetos restantes lo cambiaban por momentos.

Gráfico 6: Coherencia



Fuente: Elaboración propia

Para evaluar la coherencia del lenguaje descriptivo, focalizamos el análisis en la adecuación semántica verbal y gestual, y en el sostenimiento del tópico. Se utilizaron las categorías “Continuamente” y “por momentos no lo hace”. La primera hace referencia a que, en todo el desarrollo del discurso, se mantiene la coherencia y la segunda, a que en una o más ocasiones ocurrieron ciertas fallas respecto a la coherencia.

En este gráfico podemos observar que si bien, la totalidad de la muestra manifestó en casi todos sus enunciados coherencia en su discurso, esto es, existe adecuación semántica verbal, mantiene el tópico de la descripción y muestran adecuación semántica no verbal. Se observó

que hubo algunas ocasiones donde los niños y niñas cometen ciertos errores en la adecuación semántica, tanto verbal como no verbal y cambian el tópico de la conversación. Sin embargo, estas conductas no fracturan la interacción, sino que se lograba continuar con el tema propiciado por las láminas, fácilmente.

Por último, la totalidad de los niños evaluados introdujo *Información nueva* pertinente, entre ellos, seis lo hicieron en todas las oportunidades y cuatro niños/as por momentos introdujeron información no pertinente. Por ejemplo: se le preguntó a una niña qué frutas conocía y entre algunas que nombró dijo: “¿Con qué te pintate la uña?”; otro caso fue el siguiente: dialogando sobre el microondas el niño dijo: “uno sótano donde está el Chucky malo”; también ocurrió que mientras hablaba con una niña, la misma comentaba que eran lindas las cosas que había en el aula, por último, existió información nueva no pertinente en el momento en que una niña pidió un color para continuar pintando un libro que anteriormente se le había prestado.

Gráfico 7: Introducción de información nueva a la descripción



Fuente: Elaboración propia

Todos los sujetos de la muestra, introdujeron información nueva pertinente, es decir, realizaban comentarios de manera conversacional, relacionados con sus experiencias personales los cuales mantenían relación con los temas que se observaban en las láminas, ya que las mismas brindaban información sobre acontecimientos que remiten a la vida diaria. Entre ellos, cuatro de los niños y niñas, agregaron también, información nueva no pertinente. La misma tenía que ver con características del aula donde estábamos, con hacer referencia a cuadernos para pintar que se les había proporcionado antes de comenzar con la evaluación, o como se observó en un caso, perseveración en el hecho de intentar relacionar acontecimientos de las imágenes presentadas, con un suceso que le había ocurrido a un niño (películas de terror) lo cual fracturaba la descripción, ya que resultaba difícil introducir el tema presentado nuevamente.

En el segundo plano, denominado *Producción paralingüística* se observa que la totalidad de los niños y niñas logró *orientar el cuerpo hacia la lámina* presentada de manera sostenida, del mismo modo, dirigieron el *contacto visual hacia la misma*, el *volumen de sus voces* fue audible, y en todos los casos existió *producción gestual deíctica*. En el caso de dos niños hubo, en determinados momentos, *entonaciones descendentes representativas de una forma declarativa*.

Finalmente, para concluir con el análisis de datos, en el tercer plano: “Producción prelingüística”, tres niños produjeron *emisiones sonoras* en el momento de la descripción, los restantes (siete) no lo hicieron en el momento de la evaluación.

Conclusiones

En relación a la hipótesis que dió origen a este trabajo final, luego de analizar los datos y contrastarlos con las conceptualizaciones teóricas presentadas, sostenemos que efectivamente los niños y niñas de la muestra logran describir las imágenes que se les presentaron. Sin embargo, una parte significativa, lo hizo con vocabulario escaso, lo cual no es esperable en niños de edad preescolar con desarrollo típico del lenguaje. En este sentido, coincidimos con Owens (2003) quien sostiene que, en la edad preescolar existe la posibilidad de desplegar el lenguaje descriptivo, e ir más allá de una descripción elemental, con estructuras sintácticas prácticamente idénticas a las de los adultos y un vocabulario extenso que abarque todas las clases de palabras.

Otro aspecto que se quiere resaltar, es que se observó que los niños y niñas de la muestra, poseen un lenguaje funcional al entorno donde viven. No obstante, el mismo resulta insuficiente para desempeñarse en el ámbito escolar, ya que poseen un vocabulario restringido y muchas de sus estructuras gramaticales son simples y, a veces, deficientes para su edad.

Es importante recordar que, el manejo de un vocabulario amplio permite desenvolverse con mayor fluidez en el momento de expresar emociones, pensamientos y conocimientos. Por lo tanto, los niños y niñas con repertorios léxicos limitados, presentan desventajas en su capacidad de aprender a leer y a escribir. Además, su rendimiento académico en las diversas disciplinas de estudio puede verse afectado dado que siempre los aprendizajes escolares están mediados por el uso del lenguaje.

Por último, queremos señalar la importancia de atender las dificultades lingüísticas en la etapa preescolar, garantizando de esta manera, que niños y niñas inicien la educación de nivel primario con herramientas lingüísticas y cognitivas suficientes, que favorezcan el aprendizaje formal de la escritura. El mismo, no es un proceso natural por lo que es necesario, en un primer momento, un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de habilidades lingüísticas que subyacen a la base del aprendizaje del sistema de escritura.

Referencias bibliográficas

ABRAHAM, María del Valle y BRENCA, Rosa María (2016). *De los Actos de Habla a las Destrezas Narrativas*. Buenos Aires: Akadia.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS Amparo (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel

BERKO, Jean y BERNSTEIN, Nan (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

DESINANO, Norma y AVENDAÑO Fernando (2011). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje*. Rosario: Homosapiens.

FLÓREZ ROMERO, Rita (2003). “El desarrollo del lenguaje: de la oralidad a la escritura”, en *Areté*, 3 (1), 25-29.

MARTÍNEZ TOLEDO, Rocío (2015). *Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años: un estudio longitudinal*. [Tesis de grado presentada para optar al título de magister en educación línea comunicación y educación. Universidad Nacional de Colombia. Facultad De Ciencias Humanas]. Recuperado de:

<http://bdigital.unal.edu.co/49592/1/TESIS%20ROCIO%20ANG%C3%89LICA%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (12/12/2019).

OWENS, Robert. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

SILVA, Ma. Luisa; Guiragossian, Eva y Gasparini, Ma. Victoria. (2018). "Desarrollo léxico en el jardín de infantes: incidencia de la lectura de cuentos en la dinámica del taller literario", en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55 (2), 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.2> (20/04/2020).

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ Patricia (2011): *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. Buenos Aires: Akadia

Cita sugerida: CUELLO, Ana Belén y PEREIRA FLORES, M. Elena (2021). "Caracterización del lenguaje descriptivo en el Nivel Inicial" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 142-158.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 26 de marzo de 2021

Aceptado: 14 de mayo de 2021

r *Sección*
reseñas

Reseña del libro “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación”

Book review: Childhood on the move. From adultcentrism to emancipation

Fabio Gabriel SALAS*

RESUMEN

El trabajo es una reseña del libro “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación”. El material elegido para este análisis se enmarca en las propuestas que nos invitan a revisar, el lugar que históricamente la sociedad les ha otorgado a niñas, niños y adolescentes, en relación con el adulto y la adultez. El desarrollo del tema se lleva a cabo desde el análisis y la discusión de propuestas conceptuales, pero en mayor medida, el lector se encuentra con capítulos en los que lo que se destaca son las voces de protagonistas, que desde una actitud confrontativa al sistema adultocéntrico y capitalista, vienen trabajando en movimientos sociales que promueven el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, asumiendo la necesidad de que estos también participen en la resolución de diferentes problemáticas sociales que les atañen directamente. El libro recorre diferentes aspectos referidos a la necesidad de avanzar en la emancipación de las infancias y las adolescencias respecto al adultocentrismo. Nos invita a romper con cierta postura acomodaticia del mundo político, académico y científico, como partes de un sistema que sostiene, de manera hegemónica, posturas y conceptos que han obturado la posibilidad de pensar la situación de las infancias y las adolescencias respecto al sistema adultocéntrico.

Palabras clave: adultocentrismo; protagonismo de niños, niñas y adolescentes; emancipación.

ABSTRACT

The work is an overview of the book "Children on the Move. From adultcentrism to emancipation". The material chosen for this analysis is framed within proposals that invite us to review the place that society has historically given to children and adolescents, in relation to adults and adulthood. The development of the subject is carried out from the analysis and discussion of conceptual proposals, but to a greater extent, the reader will find chapters in which what stands out are the voices of protagonists who, from a confrontational attitude to the adult-centric and capitalist system, have been working on social movements that promote children and adolescents as protagonists, assuming the need for them to also participate in the resolution of different social problems that concern them directly. The book covers different aspects related to the need to advance in the emancipation of children and adolescents with respect to adult-centrism. It invites us to break with a certain accommodating stance of the political, academic and scientific world, parts of a system that sustains, in a hegemonic way,

* Doctor en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de San Luis. Contacto: salasfg@yahoo.com.ar

positions and concepts that have blocked the possibility of thinking about the situation of children and adolescents with respect to the adult-centric system.

Key words: adultcentrism; children and adolescents as protagonists; emancipation.

Reseña del libro “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación” (2020) de Santiago Morales y Gabriela Magistris, editado en Buenos Aires por El colectivo, el Chirimbote y Ternura Revelde.

Datos principales y contextualización

El libro está compilado por Santiago Morales y Gabriela Magistris. Sus capítulos corresponden a diferentes autores: Alejandro Cussiánovich, Espacio Feminista de La Miguelito Pepe Ezequiel Retali, Gabriela Magistris, Giovana Bendezú Aquino Hernán Ouviaña, Manfred Liebel, Paula Shabel, Santiago Morales Yim Rodríguez Sampertegui. El caso de Espacio Feminista La Miguelito Pepe es particular, ya que es parte de una organización social que viene trabajando con las infancias y las adolescencias en Argentina.

Esta reseña corresponde a la reimpresión de la primera edición del año 2020 y está realizada de manera compartida por Editorial El colectivo, el Chirimbote y Ternura Revelde. Cabe señalar que estos espacios de trabajo son autogestivos, y los autores destacan el compromiso que presentan las editoriales con este tipo de propuestas: señalan que tanto Editorial El Colectivo como Chirimbote ya han desarrollado materiales sobre el tema y que la editorial Ternura Revelde se presenta como un espacio creado con el fin de editar este material.

El libro se enmarca dentro de las propuestas que nos invitan a revisar el lugar que históricamente la sociedad les ha otorgado a niñas, niños y adolescentes, en relación con el adulto y la adultez. El desarrollo del tema se lleva a cabo desde el análisis y la discusión de propuestas conceptuales, pero en mayor medida, el lector se encuentra con capítulos en los que lo que se destaca son las voces de protagonistas que, desde una actitud confrontativa al sistema adultocéntrico y capitalista, vienen trabajando en movimientos sociales que promueven el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, asumiendo la necesidad de que estos también participen en la resolución de diferentes problemáticas sociales que les atañen directamente.

En el libro se impone la voz de niñas y niños y adolescentes. Los autores de cada uno de los capítulos se proponen otorgarles el protagonismo y la participación que les permita irrumpir, con potencia reinventiva, en las concepciones científicas y académicas, a partir del trabajo que se viene realizando en los movimientos y organizaciones sociales. Asumen una postura crítica del sistema, y proponen desde ahí las transformaciones sociales que se necesitan para cambiar una sociedad considerada capitalista, patriarcal, colonialista y adultocéntrica.

El eje central del libro, el adultocentrismo, está planteado como un elemento del sistema capitalista desde donde se organizan las relaciones intergeneracionales, lo que resulta novedoso. Si bien existen trabajos académicos (Duarte Quapper, 2015; Figueroa Grenett, 2016) que han realizado desarrollos al respecto, lo suelen llevar a cabo desde análisis teóricos. En este caso, la riqueza del libro radica en el protagonismo que tienen los niños, niñas y adolescentes. Son estos los que directamente se conectan con el lector al contar sus experiencias; se narran experiencias en primera persona, ofreciendo una descripción detallada de sus pensamientos y sentimientos, animando al lector a sentirse más cerca de los protagonistas.

El texto se propone denunciar un hecho claro y evidente: Los niños, niñas y adolescentes no están reconocidos como protagonistas, como un agente colectivo de la historia, ni tampoco

se les otorga el rol de sujetos participantes en los procesos políticos relevantes que hacen a la organización de los pueblos, comunidades y de la sociedad en general.

Se argumenta que existen procesos que sostienen y promueven el adultocentrismo, el cual funciona como parte del sistema capitalista, en el que las lógicas transmitidas en los procesos de socialización nos llevan a internalizar roles, normas y pautas que terminan regulando las relaciones intergeneracionales. Esto deriva en relaciones de poder opresivas donde el adulto siempre se ubica por encima en la escala de jerarquías. Estas observaciones se respaldan con valores estadísticos de diferentes regiones de Latinoamérica que evidencian cómo las niñas, niños y adolescentes se encuentran afectados, en mayor medida que los adultos, por la pobreza, la explotación laboral, la participación en conflictos bélicos, la falta de educación formal, entre otras situaciones.

En la presentación y el prólogo, los autores orientan al lector sobre los siguientes apartados del libro y se esfuerzan por resaltar la autonomía e independencia sostenida a lo largo de la realización de este material. Resulta destacable que en la edición del libro participan editoriales autogestivas que se encuentran comprometidas con las ideas principales vertidas en el texto, y que además llevan a cabo trabajo social y comunitario con niñas, niños y adolescentes. Esto le aporta un valor a la realización integral al trabajo, pero también le permite ganar en coherencia a nivel conceptual, y en particular, en la metodología utilizada para llevar a delante una tarea de una marcada independencia, de muchos de los circuitos editoriales académicos, que suelen dominar hegemónicamente el abordaje de estos temas.

Así como se busca visibilizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, se apoyan las propuestas y movimientos que defienden y reclaman por los derechos de los más vulnerables y de las minorías oprimidas. Siguiendo este principio, en el libro se utiliza lenguaje inclusivo. Este hecho le otorga mayor coherencia aún al posicionamiento que los autores manifiestan sobre la libertad, la igualdad y el respecto por los derechos de todas las personas.

Descripción y evaluación

El libro se organiza en tres secciones, cada una con sus respectivos capítulos. Aquí se anticipa, de manera breve, el contenido general de cada sección.

En la primera sección “Protagonismo de la niñez como horizonte emancipatorio”, se proponen tres capítulos. En el primero de ellos, “Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social”, Santiago Morales y Gabriela Magistris, señalan los obstáculos que, a lo largo de la historia, se han impuesto para alcanzar el reconocimiento de los derechos de niños y niñas. Se advierte cómo los conceptos y las prácticas adultocéntricas no han permitido la participación de estos en la organización social general, ni en situaciones específicas que les atañen, y han sostenido relaciones de poder que continuamente han oprimido a las infancias.

Los autores de este capítulo señalan la existencia de una infancia hegemónica, constituida por diversos estereotipos que, al configurar discursos y prácticas sobre niños y niñas, han obstaculizado su emancipación. Un buen ejemplo de esto es el “Paradigma de la protección integral” en Argentina, al que, si bien se le pueden atribuir intenciones nobles, termina encubriendo ideas colonialistas y adultocéntricas sobre la infancia. En oposición a este caso, se refiere en el texto a diversos movimientos sociales y organizaciones populares, donde niñas, niños y adolescentes vienen teniendo desde hace décadas una participación y un rol protagónico en América que les ha permitido pensarse emancipados de los adultos, y capaces de organizarse, tomar decisiones y llevar adelante acciones de manera autónoma.

En los comentarios finales se destaca la necesidad de una crítica abierta a los supuestos del sistema capitalista y patriarcal, que se entranan en una cultural adultista sobre los valores de la racionalidad, competencia y capacidad, y terminan subordinando, oprimiendo y marginando el protagonismo de los niños y niñas en la sociedad.

Este capítulo le acerca al lector experiencias directas de los niños, niñas y adolescentes protagonistas de los movimientos y asociaciones, que se encuentran comprometidos con la causa de la emancipación de las infancias y adolescencias. Esto le brinda un valor incuestionable, ya que si bien son los adultos quienes escriben aquí sobre el tema, son los más pequeños los que cobran protagonismo al narrar sus experiencias, expresando lo que desean y necesitan, y también cómo quieren llevarlo a cabo.

En el segundo capítulo, “Verdades de niños y de locxs. Apuntes para pensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí”, Hernán Ouviaña, se propone rescatar los aportes y propuestas educativas de estas figuras, en las que se destaca principalmente la formación en valores de libertad, igualdad, y la anhelada independencia de las potencias coloniales que durante el siglo XIX sujetaban las voluntades políticas en América Latina. En ellas, estos autores enfatizan la necesidad de alcanzar iniciativas novedosas, que tengan en cuenta la idiosincrasia de la propia sociedad y cultura, para no caer en imitaciones, o peor aún, en repeticiones de los modelos pedagógicos que en ese entonces se importaban del extranjero.

En este sentido, se advierte la necesidad de rescatar la idea de estimular el pensamiento, la imaginación y la curiosidad en los estudiantes. A modo de ejemplo, el autor menciona que, en las revistas publicadas por Martí, se expresaba que la educación debía ser:

(...) una convocatoria a fomentar la pasión por el conocimiento y las “fantasías concretas” en las niñas y niños lectores, a través de un delicado cruce entre literatura, historia y filosofía, teniendo como ejes en común el reforzar la hermandad latinoamericana y la reflexión crítica (Ouviaña, 2020:66).

Otro punto importante al que hace referencia este capítulo es el de la relación educación-trabajo infantil. Se revisa la idea de trabajo en la infancia que el capitalismo ha instalado de manera sesgada, invalidando muchas de las experiencias que en este sentido se han llevado a cabo a lo largo de la historia. Nuevamente se describen los proyectos llevados a cabo por Simón Rodríguez y José Martí en educación para el trabajo, donde la enseñanza estaba dirigida tanto a conceptos e ideas, como a habilidades y destrezas que fuesen útiles para que las personas se desarrollasen en su contexto físico y social. Estas, en particular, hacían hincapié en las necesidades del campesinado de aprender habilidades, que le permitiesen conocer la naturaleza de su tierra y el manejo de los sistemas de producción.

Pensar la emancipación infantil y adolescente del adultocentrismo obliga a considerar un modelo educativo. Aquí el autor busca apoyarse en diferentes propuestas alternativas a las hegemónicas e identifica sus fortalezas generales, sin detallar cómo podrían implementarse en el marco de la educación formal del contexto actual.

La relación educación-trabajo resulta estratégica y aclaratoria en este punto, ya que señala algunas directrices que podrían ser consideradas para la formación articulada al trabajo, de niñas, niños y adolescentes. Esto habilita en el lector un conjunto de ideas para pensar modelos educativos más flexibles y acordes a las necesidades de cada estudiante.

El trabajo en la infancia es introducido como una categoría problemática en esta parte del libro y es retomado al final.

El tercer capítulo lo escribe Paula Shabel y se titula, “Con ternura venceremos. Organizaciones sociales en lucha por la infancia digna en Argentina (1983 – 2015)”. En él se hace un repaso de las organizaciones sociales que han luchado por una “infancia digna” durante tres periodos históricos, asumiendo que la infancia siempre es un espacio social y político donde se disputan distintos intereses. Un primer periodo de reorganización del campo popular y trabajos significativos; un segundo momento de articulación de diversos sectores de clase y de lucha en la calle; y un tercer periodo de fragmentación, donde las disputas clasistas

se vieron desplazadas por otros discursos y prácticas en un nuevo escenario de puja de fuerzas. Para esto, el texto describe y analiza el material obtenido de una serie de entrevistas a protagonistas de este proceso, que fueron referentes de organizaciones de la niñez y de movimientos obreros vinculados a esta lucha.

En los relatos se destaca que el compromiso que asumieron estos movimientos no era solo por una infancia digna, sino también por justicia social y por una sociedad más equitativa y de mayores oportunidades para todos. Se intenta denotar la estrecha relación que existe, a nivel conceptual y en particular a nivel de movimientos sociales populares, entre postulados que buscan dignificar las infancias y los que defienden los derechos de los más vulnerables y oprimidos, y que critican fuertemente los preceptos del sistema capitalista.

Con este tercer capítulo termina la primera sección del libro, donde se proponen diferentes consideraciones sobre el adultocentrismo y se describen experiencias que reflejan situaciones concretas de participación y protagonismo de niñas, niños y adolescentes. Se detalla la importancia que tuvieron personas como Simón Rodríguez y José Martí, como así también el papel que jugaron en Argentina, en las últimas décadas, movimientos y organizaciones sociales que defendieron los derechos de las infancias y de las adolescencias en las calles y en los barrios populares.

Los capítulos anteriores también permite que sus autores se pronuncien, de manera enfática, sobre su rechazo a los lineamientos políticos de corte neoliberal, antipopular y antinacionalista, de las gestiones que han gobernado, dejando además en claro cómo sus modelos de producción fomentaron la pobreza, la desigualdad y terminaron negándoles a los niños, niñas y adolescentes la oportunidad de tener una vida digna al reducir sus condiciones materiales y quitarles protagonismo en la escena política pública, y también en las relaciones sociales del ámbito privado.

En este sentido, resulta necesario mencionar que el tópico central del libro, demanda que los autores tomen una posición, respecto a la gestión pública de la problemática en relación al marco sociopolítico del momento. En ese sentido, el lector encuentra claridad y esto permite tener una lectura más precisa del material.

La segunda sección del libro, “Un sistema de dominación múltiple”, contiene tres capítulos en los que se intenta dimensionar la complejidad de pensar la emancipación de la infancia y la adolescencia del adultocentrismo en el marco del sistema capitalista. Para esto se abordan procesos histórico-culturales como la educación y las clases sociales, la colonización y poscolonización de las infancias y las actuales luchas feministas.

En el primer capítulo de esta segunda sección, “Niñez, lucha de clases y educación popular”, de Santiago Morales y Ezequiel Retali, se destaca la importancia otorgada a la educación popular como eje desde el cual pensar la sociedad adultocéntrica, y frente a ella, una niñez transformadora de sí misma y del contexto opresor de la sociedad capitalista. En este marco se asume a la educación popular como:

(...) una educación rebelde, contestataria, que confía en las potencialidades de la condición humana, que valora los saberes de lxs educandxs, que lee el mundo desde la óptica de lxs sujetxs oprimidxs. Una educación que afirma que enseñar no es transferir conocimientos sino crear condiciones para su producción colectiva, que deconstruye la relación de poder desigual entre educadorxs-educandxs para superarla en un sentido emancipatorio. Una educación que entiende dialécticamente los procesos de transformación, que proclama -sin vacilaciones- que nadie libera a nadie, porque nos liberamos juntxs, hombres, mujeres, niñxs, todxs, mediatizadxs por el mundo que nos rodea. Una educación ligada orgánicamente al movimiento popular, que parte siempre de necesidades concretas y demandas específicas de grupos o sectores determinados, para fortalecer sus dinámicas organizativas y orientar las acciones prácticas en una

perspectiva de clase. Una educación crítica y autocrítica. Una educación liberadora (Morales y Retali, 2020:110).

Los autores de este capítulo, dejan en claro en esta caracterización de la educación popular que el Estado tiene un rol fundamental; ya que este, -tal como se concibe en el sistema capitalista- asume y reproduce los procesos de socialización, las lógicas y también la trama de relaciones sociales de dominación. Los párrafos en este capítulo nos conducen a la idea de que desde el sistema capitalista se sostienen lógicas de dominio y opresión hacia la niñez. Se asume además que la disputa no es solo frente al sistema adultocéntrico:

Con lo cual, si se lucha contra el adultocentrismo, siempre y necesariamente se lo debiera hacer contra el capitalismo (el patriarcado, el colonialismo y toda forma de opresión), pues, si esto no se diera así, se caería en un voluntarismo que sólo beneficia a quienes protagonizan esa lucha atómica, fragmentada (Morales y Retali, 2020:116).

Se deja explícita una posición clara sobre los conflictos existentes en torno al sistema capitalista y las relaciones sociales que se reproducen en él y, por ende, en el sistema educativo. Se toman las referencias del modelo freiriano de educación popular, para hacer una fuerte crítica a la dimensión que constituye la relación capital-estado-educación en el sistema capitalista.

Ante el sistema pedagógico predominante se propone la pedagogía de la ternura, en la que se privilegia ante todo el diálogo: la escucha del otro que permita la expresión en un espacio de libertad, y no la opresión de transmitir un saber o un conocimiento que no puede ser cuestionado por el estudiante, y que siempre coloca al adulto en el lugar de la verdad y, por ende, del que tiene el poder.

En este capítulo también se reproducen comentarios de niños, niñas y adolescentes que cuentan sus experiencias en organizaciones sociales que les ofrecen espacios colectivos de escucha y participación. El texto destaca diferentes expresiones que reflejan la importancia de estos grupos, donde sus integrantes comparten sus opiniones y logran construir posicionamientos consensuados sobre problemáticas comunes a partir de un rol protagónico.

Se plantea así la necesidad de pensar un modelo pedagógico que promueva la emancipación de los niños y niñas respecto al adultocentrismo, un modelo que enfrente de manera crítica las estructuras sociales impuestas por el capitalismo, y por la lógica patriarcal y colonialista, que se transmiten de manera directa a los estudiantes bajo el modelo educativo imperante.

En el siguiente capítulo de esta segunda sección, "Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial", el autor Manfred Liebel, plantea la siguiente tesis:

(...) el ser y la existencia de niños y niñas, así como los conceptos y las visiones de infancia que desde la Edad Media tardía han surgido en Europa están estrechamente - y diversamente- vinculados con la colonización de otras partes del mundo (Liebel, 2020:145-146).

Las lógicas de los imperios caracterizaron a sus colonias como sociedades inmaduras, carentes de desarrollo e infantiles. Estas atribuciones fueron aplicadas también a las infancias, instalando así la idea de desarrollo en proceso, de falta y de limitación. Esto condujo a que se instalara la noción de necesidad y de dependencia de los adultos. Los imperios colonialistas utilizaron estas asociaciones para sujetar y subordinar a sus colonias. Del mismo modo, se construyó una idea de infancia como estado imperfecto previo a la adultez, que justificó la

aplicación de un estricto control y de un tipo de educación para niños y niñas a conveniencia del adulto.

Estas concepciones se reflejan en la educación que se imparte desde el modelo educativo hegemónico, en la que se omite la existencia de las estructuras de poder que operan detrás de cada conocimiento, saber y en su transmisión. De este modo, se replica una lógica de opresión en la relación entre el adulto y niños y niñas que tiene lugar en las prácticas educativas.

Frente a esta colonización de las infancias se propone la necesidad de una descolonización, basada en la promoción de autonomía e independencia de los niños y niñas respecto a los adultos. El autor advierte que la forma en que se ha “inventado” lo que denominamos “infancia” en la sociedad occidental-burguesa no es la única posible. En base a los preceptos del sistema capitalista, como el de racionalidad y productividad, se han establecido diferenciaciones estrictas que separan un momento de la vida de otro. Se concibe a las infancias como una etapa de preparación que no tiene entidad propia, sino como una instancia del desarrollo a atravesar, para poder arribar a final de un recorrido que está representado por la adultez.

En el último capítulo de esta segunda sección, “Potenciando la lucha feminista: un feminista desde y para la niñez”, su autor, Espacio feminista de La Miguelito Pepe, propone como tesis principal la idea de que no se puede concebir la emancipación de las infancias del adultocentrismo sin un feminismo como parte elemental de este cambio.

En este caso, se asume la importancia que tiene la estrecha relación que existe entre los sistemas de opresión del patriarcado y del adultocentrismo, que se acompañan además de lógicas capitalistas y colonialistas. Ante esto, se propone el desafío de construir un feminismo desde y para la niñez, a partir del acompañamiento colectivo en los movimientos sociales y en la educación popular.

Se refiere en el texto a tres entrevistas realizadas a niñas y adolescentes que han participado de encuentros sobre las infancias, adolescencias y feminismo. En ellas se reflexiona sobre la educación popular y el feminismo, y sobre subjetividades y significados que cuestionan las representaciones sociales vigentes. En particular, se destaca cómo estos espacios permiten compartir inquietudes, angustias, y también sueños y proyectos en común. Asimismo, el autor advierte la importancia de que se valore la posibilidad de cuestionar y de instalar el debate sobre las diferentes vivencias que las niñas y adolescentes enfrentan a diario a causa de la opresión del patriarcado.

El hecho de tomar al feminismo como una parte importante en este proceso de emancipación le otorga a la propuesta un mayor alcance y profundidad. Reconoce el lugar de discriminación y opresión de las niñas y las adolescentes, al tiempo que instala la posibilidad de comunión de las voces que reclaman cambios profundos en nuestra sociedad.

La tercera y última sección del libro, “Movimientos populares de niñas y adolescentes trabajadorxs”, presenta dos capítulos donde se aborda el protagonismo y el trabajo: una dimensión estratégica para pensar la emancipación de las infancias y las adolescencias en relación con la adultez. En este caso, se narran las experiencias de movimientos y organizaciones sociales que ofrecen importantes aportes al respecto.

En el primer capítulo, “Aportes desde los movimientos sociales de niñas y adolescentes trabajadorxs a la teoría y práctica emancipatoria con niñez”, el autor, Alejandro Cussianovich, entabla diferentes diálogos a partir de opiniones sobre el protagonismo de la niñez. Se ofrecen experiencias, opiniones y reflexiones sobre lo realizado dentro de los movimientos sociales, por parte de los participantes de este encuentro, respecto a la importancia de reivindicar un rol central para un mayor reconocimiento, conjuntamente a la importancia del trabajo de los niños, niñas y adolescentes.

La amplitud con que se cuestionan diferentes aristas del tema permite ahondar en su complejidad, y encontrar puntos de encuentro respecto a los avances alcanzados y sobre las dificultades existentes. La validez -en todo caso- se evidencia en cómo los participantes de

los movimientos sociales comparten experiencias concretas, que les han permitido concebir el protagonismo y el trabajo en su infancia y en su adolescencia, de una manera particular, incorporando nuevas miradas a partir de las prácticas sociales que vienen llevando a cabo.

El segundo capítulo de esta tercera sección es también el último apartado del libro. Se titula “Experiencias de niñas y adolescentes trabajadoras organizadas: participación protagónica y valoración crítica del trabajo”, sus autores, Giovana Bendezú Aquino y Yim Rodríguez Sampertegui, presentan a partir del diálogo con otros participantes, sus experiencias en calidad de exdelegados nacionales de movimientos de niñas, niños y adolescentes trabajadores de Perú.

Ambos rescatan los aprendizajes obtenidos de las experiencias en sus infancias y en sus adolescencias. Entre ellas se destaca la importancia de las diferentes tareas laborales que llevaron a cabo con sus familias y fuera de ellas. En sus relatos argumentan que esto les permitió configurar aprendizajes, que luego los condujo al desafío de participar en organizaciones políticas, es decir, de integrar movimientos sociales que defienden y promueven los derechos a la participación y al protagonismo en el trabajo. Surge de este mismo diálogo la idea de que es necesario problematizar el trabajo en la infancia y la adolescencia. Se detalla cómo el concepto de “trabajo infantil” ha obstaculizado otras opciones para pensar a las niñas, niños y adolescentes que realizan labores que en el caso del adulto son remuneradas. Como consecuencia, la situación del niño o de la niña que lleva a cabo tareas o actividades generalmente consideradas “de o para adultos” suele ser rápidamente criticada y sancionada por la sociedad, sin dar lugar a otras acepciones que permiten diferenciar entre el trabajo infantil (que implica una situación de explotación), y la de niños, niñas y adolescentes trabajadores, que refiere a situaciones donde el trabajo no impide la recreación, ni la educación escolar y que además favorece el desarrollo personal y la del grupo familiar.

El diálogo propiciado en este encuentro permite concluir que el trabajo infantil se ha concebido como un sinónimo de abuso y maltrato para los niños, niñas y adolescentes. Los participantes de este encuentro expresan:

(...) desde las publicidades nos han vendido que el trabajo es un problema. Siempre muestran a niños sufriendo, explotados, y le agregan la leyenda “contra el trabajo infantil”. Lo que nos han metido en la cabeza, con el nombre de “trabajo infantil”, es la explotación. Por eso es que el término “trabajo infantil” es tan engañoso, porque habla de la explotación infantil y del trabajo de un niño como si fueran la misma cosa, sin distinciones: una cosa es el trabajo y otra cosa es ser explotado (Bendezú Aquino y Rodríguez Sampertegui, 2020:239).

Por otro lado, el abordaje del trabajo en la infancia y adolescencia retoma lo que, en capítulos anteriores del libro se describió en relación a los aprendizajes que las actividades laborales pueden ofrecer, respecto a capacidades específicas para realizar luego tareas que reciban algún tipo de remuneración. En general, el proteccionismo adultocéntrico impide que niños y niñas adquieran experiencia en el manejo de habilidades sociales, y en el afrontamiento de situaciones complejas, a pesar de que en muchos casos parecen estar preparados para aprender de ellas y manejarlas. En este sentido, los participantes señalan:

Además, el trabajo es una actividad que brinda muchísimos aprendizajes. No puede ser una mala palabra el trabajo, cómo es posible que nos hayan metido eso en la cabeza. Si los trabajadores, las personas como nosotros -y por lo tanto nuestros hijos- pasamos toda nuestra vida trabajando...El trabajo en la niñez y adolescencia tiene increíbles potenciales aprendizajes. Si trabajas, aprendes; es así. Decir que en el trabajo no hay

aprendizaje es ir en contra de la naturaleza humana (Bendezú Aquino y Rodríguez Sampertegui, 2020:239-240).

En este último capítulo, sus autores intentan revalorizar, a partir de sus propias experiencias dentro de los movimientos y organizaciones populares, la importancia de la relación entre educación y trabajo para pensar la emancipación de niños, niñas y adolescentes con respecto a los adultos. Si bien en capítulos anteriores se abordó la educación de manera diferenciada, en particular el modelo popular, y el trabajo en la infancia, aquí se presentan de manera más articulada, desde relatos personales que le otorgan mayor emoción y credibilidad.

El eje educación-trabajo atraviesa todo el libro, y permite asociar otros elementos de gran valor al análisis. Estos ayudan a develar lo que implican los conceptos de adultocentrismo, patriarcado, colonialismo y capitalismo, cuando se habla de infancias y adolescencias en movimiento hacia la emancipación.

Conclusión

El libro recorre diferentes aspectos referidos a la necesidad de avanzar en la emancipación de las infancias y las adolescencias respecto al adultocentrismo. Nos invita a romper con cierta postura acomodaticia del mundo político, académico y científico, como parte de un sistema que sostiene, de manera hegemónica, posturas y conceptos que han obturado la posibilidad de pensar la situación de las infancias y las adolescencias respecto al sistema adultocéntrico. Nos propone revisar ciertas categorías sociales, profundizando en la complejidad que presenta el entretrejo que las sostiene, del cual todos, de alguna manera, somos parte. Esto también nos conduce a interpelarnos sobre la construcción que hacemos de determinados estereotipos, que promueven la opresión en las relaciones que, como adultos, establecemos con niños, niñas y adolescentes.

El libro presenta una organización adecuada, desde el protagonismo militante de sus autores como corazón de la misma. Esto se manifiesta en todas las instancias del proceso de elaboración del material reseñado, lo cual da cuenta del respeto por la posición de independencia y autonomía que caracteriza al trabajo autogestivo que vienen realizando en terreno social, y se traduce en un mayor nivel de credibilidad en el lector. En el cuerpo del texto, si bien se discuten a nivel teórico diferentes propuestas sobre el tema central, su fortaleza reside en la cantidad de relatos de niños, niñas y adolescentes que han participado en movimientos y organizaciones populares, que se incluye en sus páginas.

La utilización del relato en primera persona provoca mayores niveles de identificación con el lector, acercándolo a sus protagonistas, sus opiniones y reflexiones, y en especial, haciéndolo parte de sus experiencias en el terreno social. El compromiso y protagonismo social en el que se enmarca el libro queda articulado con este formato de redacción. Todo esto se organiza en una propuesta metodológica de gran valor, que se refleja en la originalidad, el compromiso y la coherencia observada a lo largo del trabajo. Esto permite que el libro, en el marco de la lucha por la emancipación del sistema adultocéntrico, pueda valorarse como un aporte incuestionable.

Referencias bibliográficas

BENDEZÚ AQUINO, Giovana y RODRIGUEZ SAMPERTEGUI, Yim (2020). "Experiencias de niñas y adolescentes trabajadorxs organizadxs: participación protagónica y valoración crítica del trabajo" en Morales y Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (221-243). Buenos Aires: El colectivo, El Chirimbote y Ternura Revelde.

DUARTE QUAPPER, Claudio (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominación. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre

lo juvenil. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1> (10/3/2021)

FIGUEROA GRENETT, Claudio (2016). “¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos en investigación sobre el movimiento por una cultura de los derechos de la niñez y adolescencia en Chile”, en *Revista Última Década*, N° 45, 118-139.

LIEBEL, Manfred (2020). “Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial” en Morales y Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (145-170). Buenos Aires: El colectivo, El Chirimbote y Ternura Revelde.

MORALES, Santiago y RETALI, Ezequiel (2020). “Niñez, lucha de clases y educación popular” en Morales y Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (109-142). Buenos Aires: El colectivo, El Chirimbote y Ternura Revelde.

OUVIÑA, Hernán (2020). “Verdades de niñxs y locxs. Apuntes para repensar la educación y el trabajo desde Simón Rodríguez y José Martí” en Morales y Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (51-76). Buenos Aires: El colectivo, El Chirimbote y Ternura Revelde.

Cita sugerida: SALAS, Fabio Gabriel (2021). “Reseña del libro “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación” en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 11, N° 16, 160-169.
--

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Recibido: 19 de abril de 2021	Acceptado: 11 de mayo de 2021
-------------------------------	-------------------------------