ONTEAIKEN

Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva

Nº

29

Hacia un estado de la infancia hoy

CIECS
CONICET
U N C

ONTEAIKEN (ISSN 1852-3854)
es una iniciativa del
Programa de Acción Colectiva y Conflicto Social
CIECS - Unidad Ejecutora del CONICET
www.onteaiken.com.ar

Director del Programa

Adrián Scribano

Coordinador del número

Julio David López Torres

Coordinador General

Diego Quattrini

Consejo Editorial de la publicación

Jorge Ahumada

Flabián Nievas

Carlos Fígari

José Luis Grosso

Equipo Editorial

Diego Quattrini

Pedro Matías Lisdero

Jorge Duperré

Ignacio Pellón

María Paula Zanini

Francisco Falconier

Índice

En busca de una relación simbiótica entre el niño y la ciudad
Por Julio David López Torres 1

El juego como experiencia vital de niños y niñas en contextos de encierro
Por Viviana Soto Aranda.....12

Descolonizando el saber del docente de primaria
Por Luz Adriana Vargas Sanabria y Nubia Pinilla.....21

Investigación-acción en el marco de un proyecto de alfabetización publicitaria para niños y niñas en España
Por J. Roberto Sánchez-Reina 34

Pobreza y niñez en el siglo XXI: Una aproximación al caso argentino
Por María Victoria Mairano y Constanza Faracce Macia.....45

Servicios Públicos de Salud Mental de Niños, Niñas y Adolescentes en situaciones de maltrato. Percepciones y representaciones en torno al abordaje de la problemática y el acceso a la salud. Ciudad de Buenos Aires (2005-2010)
Por María Micaela Bazzano.....55

¿Por qué enseñar arte a la infancia?
Por Jorge Raedo.....66

Concurso de dibujo oganizado en 2015
¿Cómo imagino el mundo en 2025?
Organizado por la Agencia Francesa de Desarrollo México
Escuela primaria Tlamachihuapan, CDMX

ONTEAIKEN
CIECS CONICET UNC
Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva
Programa de Estudios sobre Acción Colectiva y Conflicto Social
Director de la publicación: Adrián Scribano
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS)
Unidad Ejecutora de CONICET (20730) - Universidad Nacional de Córdoba
Año 15 - Nro. 29 - Mayo de 2020
ISSN 1852-3854

Presentación

Hacia un estado de la infancia hoy

*Por Julio David López Torres**

El término "infantil" expresa la visión adulta que define a un grupo etario de la población que vive un proceso de crecimiento y cuyas cualidades se manifiestan a través de dos imágenes ambivalentes.

En primera instancia, puede calificar a algo, como pequeño e ingenuo, que es inherentemente bonito y dulce. Lo infantil esta lleno de mensajes positivos que contribuyen a la asociación del término la felicidad. Por otro lado, lo infantil puede caer en el error muy fácilmente, es torpe y no comprende el funcionamiento del mundo adulto. Su mirada lúdica implica una falta de madurez y una debilidad que le impide ser tomada en cuenta. Lo infantil es transgredible y debe ser protegido.

Esta mirada ha sido construida históricamente desde la visión adulta patriarcal en la que los grupos etarios de la población se clasificaban por su fuerza y capacidad de producir valor. La "protección" de lo infantil actualmente, es la respuesta de los estados para reducir sus vulnerabilidades, sin embargo, las relaciones de poder que manejan a los estados, generan procesos de colonización de su desarrollo biológico (engloba a lo físico y cognitivo) y a través de la biopolitica se gestiona esta "protección" para instrumentalizarla.

El mundo de lo infantil constituye el complemento del mundo adulto en el que vivimos actualmente, no es ni más ni menos importante, en él se reflejan todas las problemáticas del fenómeno humano actual. Su particularidad creará el mundo futuro y la investigación de lo infantil es necesaria para fomentar un desarrollo biológico pleno.

En este mundo infantil comienza la reproducción de las desigualdades sociales, se planifica la continuidad del sistema de consumo depredador a través de sus mecanismos culturales de publicidad, la infancia se gestiona e instrumentaliza a través de la educación pública, sin que reciban los conocimientos necesarios para hacer frente a los desafíos que vienen.

Este número de Onteaiken está dedicado a la infancia, a través de siete artículos, busca brindar un panorama de los retos de las infancias en América Latina y España, propone una variedad de temas que crean diferentes aristas desde las que es posible visualizar varios fenómenos sociales a través de su mirada.

La investigación de la infancia, permite observar fenómenos complejos desde otra escala, si bien cada artículo tiene una intención particular, en el tema infantil general, encuentran eco y su lectura transversal contribuye a enriquecer recíprocamente la reflexión.

La biopolítica, las instituciones, su articulación, los mecanismos legales de atención a menores violentados, la creación de sistemas de protección, los modelos educativos basados en la evaluación, la inclusión educativa, la construcción de una mirada homogeneizadora, el impacto

* Maestro en Desarrollo Económico Urbano (Universidad París 1 Panteón Sorbona).
E-Mail de contacto: lopeztorresjulio@gmail.com

de la publicidad en los trastornos de la identidad corporal, el arte como resistencia, el juego como herramienta, la participación, la consulta, la escucha y la búsqueda de recuperar la educación para hacer frente a estos retos, son algunos de los temas tratados en este número.

Los artículos hablan de una infancia vulnerable frente a las dinámicas económicas que explotan al mundo actual, que constituyen una fuerza colonizadora que interfiere en sus procesos de desarrollo biológico, cosificándolos y estandarizándolos, generando procesos de vida nocivos que comprometerán su situación futura.

En México, dos de las principales preocupaciones infantiles son la salud pública y la violencia, las niñas y los niños, describen cómo se manifiestan en sus entornos y realizan proyectos para que sus comunidades ideales resuelvan estos problemas. Las cifras oficiales demuestran la realidad de estas situaciones ya que indican que el 30% de niños y niñas en edad escolar tiene una prevalencia de sobrepeso y obesidad[1], lo que puede generar enfermedades crónicas en el futuro[2], además durante 2018, 4 niñas niños y adolescentes en promedio, murieron al día en situaciones de violencia.[3]

El estado a través de su aparato burocrático, trata de coordinar su acción protectora creando leyes transversales, que pongan el interés de la niña o el niño al centro de todas sus acciones, sin embargo, no logra articularse para atender eficazmente a las niñas y los niños que han sido violentados, para protegerlos y sanarlos, evitando su re victimización.

Es necesaria una coordinación burocrática, multidisciplinaria, transversal, sensible y eficaz, para hacer frente a los grandes riesgos que vive la infancia actualmente que comprometen su crecimiento, su salud, y su vida.

Después de la familia, la escuela es el lugar más importante para el desarrollo infantil. Es en su gestión, donde se realizan las negociaciones políticas para preservar su carácter formador, en resistencia a la visión actual que ve la educación pública como un espacio de capacitación infantil que inhibe las individualidades, en el que la figura de la niña o niño consumidor, llegará a ser la del adulto consumidor.

El arte y su enseñanza, contribuye a rescatar la experiencia infantil, es esencial en la construcción de un individuo más consciente de donde viene, donde está y a donde va,[4] que puede utilizar su creatividad para imaginar nuevos escenarios de vida más sostenibles. La educación artística enriquece la experiencia infantil, sana a las niñas y niños que han sido violentados y fomenta su desarrollo cognitivo, creando habilidades emocionales y sociales.

El juego es un mecanismo esencial para estructurar la experiencia de vida infantil. En la investigación respecto a su función en niñas y niños que viven en las residencias estatales de protección en Santiago de Chile, se explica claramente su importancia en la creación de mecanismos de resiliencia que les ayuden a sobrellevar situaciones en espacios híbridos en los que realizan la totalidad de su proceso de desarrollo.

El trabajo de investigación con niñas y niños implica pensar en procesos pedagógicos horizontales en los que se genere un intercambio de ideas, a través de metodologías para analizar y valorar sus opiniones. Es esencial tener una mirada emocional distinta sensible a sus procesos de desarrollo biológico, para hacer una diferencia con el paradigma homogeneizador, creando nuevas herramientas de investigación - acción que movilicen a los actores sociales que intervienen en su experiencia de vida.

---

1 Ver al respecto la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (ENSANUT MC 2016)

2 Ver al respecto: https://www.unicef.org/mexico/sobrepeso-y-obesidad-en-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes Fecha de consulta: 20703/2020

3 Ver el Informe de 2019 de Save the Children, Construyendo una vida mejor con la niñez. Disponible en: https://www.savethechildren.mx/enterate/noticias/construyendo-una-vida-mejor-con-la-ninez Fecha de consulta: 20703/2020

4 Ver el artículo escrito para esta edición del Boletín Onteaiken de Jorge Raedo titulado: "¿Por qué enseñar arte a la infancia?"

La desarticulación y mala coordinación del mundo institucional para atender todas las necesidades infantiles es un factor nocivo debido a su falta de eficacidad. La desarticulación de la sociedad es igual de grave, ya que en ocasiones las familias realizan la crianza infantil de manera aislada, sin socializar el proceso de crianza, lo que genera niñas y niños aislados que necesitan a sus pares para enriquecer sus procesos de desarrollo.

Repensar el mundo desde la mirada infantil, realizar una labor coordinada para crear mensajes a partir de la educación, el juego y el arte, es, quizá, la mejor manera de oponer resistencia a la inercia insostenible que dirige los procesos económicos globales.

Concluimos esta presentación y damos paso a la lectura de los artículos que componen el número, que son sin duda, pistas muy importantes para continuar indagando las políticas sociales desde los estudios sociales sobre cuerpos y emociones.

1. Discusiones teóricas-metodológicas

En busca de una relación simbiótica entre el niño y la ciudad

Por Julio David López Torres

Este artículo analiza una serie de experiencias de investigación y consulta infantil realizadas desde 2015 a 2019 con niñas y niños en México. Presenta las características de la metodología desarrollada la cual genera información respecto a la percepción infantil de sus entornos físicos y su socialización. Justifica las acciones de investigación aplicando talleres de actividades físicas basadas en técnicas de circo para generar un diagnóstico de su desempeño físico que pueda convertirse en un índice comparable de su estado de desarrollo para aplicarse en el estudio de su salud y de la prevalencia de problemas como el sobrepeso que eventualmente puede contribuir al desarrollo de enfermedades crónicas y el efecto de vivir en entornos violentos. Este análisis busca valorizar la importancia de que las niñas y los niños vivan momentos de independencia controlada en sus entornos urbanos.

Leer más [Páginas 1 a 11]

El juego como experiencia vital de niños y niñas en contextos de encierro

Por Viviana Soto Aranda

Este artículo es el resultado de la sistematización a un proyecto de enfoque lúdico realizado con un grupo de treinta niños, de entre seis a doce años de edad, los cuales han vivido vulneración y que compartían y al resguardo de adultos, una residencia estatal de protección para niños, niñas y adolescentes. El trabajo desarrollado da cuenta de un contexto de protección con situaciones complejas y trayectos argumentativos de acción con mixturas y matices que trazaban el acontecer de los niños y niñas. La sistematización tuvo su pretensión en Interpretar críticamente las acciones de juegos realizadas con los niños y niñas en una residencia. El juego permitió comprender las vivencias, un contexto institucional de prácticas con diversas mixturas en la experiencia del juego, develando éste ser una actividad humana auténtica y revolucionaria. El juego se presenta justamente para situar su crítica en este mundo, y se develó como presencia constituyente de sentido de vida porque fue interpelando a los propios niños y niñas quienes en un principio se negaban a jugar. El juego de este modo, presentó un carácter subversivo, una mezcla de sensaciones y percepciones, no libre de tensiones reconociendo el contexto de la residencia de niños y niñas como un espacio hibrido, por un lado, de protección, de acogida y por otro, de vigilancia y violencia; una mixtura tensionada por y con el juego, el cual fue descifrando fragmentaciones de vida y abriendo y dando espacio para todo su potencial posible. El juego se abrió para nuevas lecturas, lo trasgresor es que se dejó fluir y abrir dando nuevas interpretaciones, reflexionando que el juego es siempre aquí y ahora.

Leer más [Páginas 12 a 20]

Descolonizando el saber del docente de primaria

Por Luz Adriana Vargas Sanabria y Nubia Pinilla

A partir de los Encuentros Creativos Expresivos como metodología de investigación seleccionada, surge la oportunidad de dar reconocimiento a las emociones de un grupo de estudiantes de grado segundo. Cada encuentro fue gestando reflexiones en torno a cómo el currículo se encuentra colonizado por el saber del adulto, lo que históricamente conlleva a que las niñas y los niños no se sientan parte de la escuela; aún con políticas de

educación inclusiva. Es entre el dialogo entre docentes y la interpretación de las imágenes construidas por las y los estudiante como surge el concepto de justicia curricular.

Leer más [Páginas 21 a 33]

Investigación-acción en el marco de un proyecto de alfabetización publicitaria para niños y niñas en España

Por J. Roberto Sánchez-Reina

La insatisfacción corporal es un fenómeno cada vez más presente entre la población infantil. A este respecto, se considera que la publicidad tiene un papel relevante. La escasa investigación sobre el trinomio niños, publicidad e imagen corporal dio origen a una investigación orientada a evaluar los efectos de la publicidad audiovisual en la imagen corporal de escolares de 5 a 9 años en España. La necesidad de emprender acciones de alfabetización publicitaria terminó por su definir el propósito. Se diseñó y ejecutó un programa de Investigación Acción Participativa (IAP) como eje articulador de la esta investigación. Dicho programa facilitó integrar los objetivos de investigación empírica a los de transferencia de conocimiento. En este trabajo presentamos la sistematización de dicha experiencia. En primer lugar, exponemos una breve contextualización sobre la problemática abordada: la influencia de la publicidad en la imagen corporal infantil. Posteriormente, nos centramos en describir el proyecto y la incursión de la IAP en su diseño e implementación. En una tercera sección, nos enfocamos en el relato de la experiencia dando cuenta de algunos hitos relevantes. Concluimos este trabajo con una breve reflexión sobre la relevancia de la IAP en este proyecto.

Leer más [Páginas 34 a 44]

2. Movimientos en acción

Pobreza y niñez en el siglo XXI: Una aproximación al caso argentino

Por María Victoria Mairano y Constanza Faracce Macia

Uno de los rasgos del siglo XXI es la infantilización de la pobreza; es decir, que los niños/as y adolescentes son uno de los sectores de la población más afectado tanto por la pobreza como por la indigencia. Partiendo desde una concepción de las Políticas Sociales como re-estratificadoras de las sociedades donde intervienen, el presente trabajo tiene como objetivo delinear una aproximación hacia la situación de los niños, niñas y adolescentes en Argentina en la última década. Para ello, en primer lugar, se establecerá una conceptualización sobre la niñez y las políticas sociales desde dónde partimos. Luego, realizaremos un mapeo general de las condiciones estructurales de esta población en nuestro país en los últimos años. En tercer lugar, se realizará un recorrido sobre los principales modos a partir de los cuales el Estado argentino respondió a dichas condiciones en el siglo XXI, haciendo referencia a la expansión de los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos (PTCI); y describiendo la aplicación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), a una década de su implementación. Finalmente, a modo de conclusión se presentan algunas primeras cuestiones que nos permitan reflexionar sobre las consecuencias de la aplicación de los PTCI en los niños, niñas y adolescentes.

Leer más [Páginas 45 a 54]

Servicios Públicos de Salud Mental de Niños, Niñas y Adolescentes en situaciones de maltrato. Percepciones y representaciones en torno al abordaje de la problemática y el acceso a la salud. Ciudad de Buenos Aires (2005-2010)

Por María Micaela Bazzano

El presente artículo presenta el planteo de una reflexión en base a los resultados obtenidos en una investigación de maestría. Dicha investigación trató sobre las políticas de salud mental que abordan el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, en el ámbito de la salud pública en la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se describirá el objetivo de la investigación, el marco teórico y su metodología. En cuanto a la metodología, el período temporal abarcó desde el año 2005 a 2012, y se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales miembros de los equipos de Psicopatología Infanto-Juvenil de los Hospitales Generales y Pediátricos pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Hospital de Día Infantil del Centro de Salud Mental N°1 y el Hospital Infanto-Juvenil Tobar García. Luego se analizan las categorías de modalidad de atención, demandas frecuentes, utilización de protocolos, percepciones de los equipos de salud sobre las prácticas de asistencia. Por último se presenta una discusión teniendo como principal vector analítico las tensiones que se presentan en las políticas de salud para la niñez entre el paradigma de la ley de patronato y la ley de protección de derechos.

Leer más [Páginas 55 a 65]

3. Mirando de Re-OJO

¿Por qué enseñar arte a la infancia?

Por Jorge Raedo

Leer más [Páginas 66 a 69]

4. Movimientos en la Red

Osa Menor

"Osa Menor" es el nombre que Jorge Raedo le da a su trabajo de educación de arte para infancia desde 2008. El blog resume sus artículos, fotos, vídeos, conferencias, noticias en prensa. Raedo es un artista que enseña arte a la infancia y la juventud

Más información: http://osamenor10.blogspot.com/

Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia

Coalición de organizaciones de Argentina, que trabaja de manera horizontal y transparente para incidir en las prácticas sociales y las políticas en materia de infancia y adolescencia, y lograr que niños, niñas y adolescentes ejerzan protagónicamente su ciudadanía y gocen con plenitud de sus derechos humanos. Este colectivo articula sus intervenciones con coaliciones amigas del Mercosur y del continente americano, a través de la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Redlamyc).

Más información: http://www.colectivoinfancia.org.ar/

Forum Infancias

Movimiento Interdisciplinario y Federal de lucha contra la patologización y medicalización de las Infancias y Adolescencias. Este espacio reúne a psicólogos, pedagogos, abogados y demás profesionales vinculados a las ciencias de la educación, la salud y la infancia. Sus actividades se orientan a la formación y capacitación profesional en las cuestiones mencionadas.

Más información: https://twitter.com/ForumInfancias/

Equidad para la Infancia (América Latina)

Una iniciativa que apunta a generar espacios para el intercambio de experiencias, la articulación de actores y el desarrollo de acciones de abogacía, a partir de la difusión y producción de conocimiento orientado a superar los problemas que acontecen a la infancia. El proyecto es parte del Programa Equity for Children del Posgrado en Asuntos Internacionales (GPIA) de la New School University y se desarrolla en Latinoamérica como componente del Programa de Estudios Sociales en Infancia y Juventud de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina), y en el marco de las acciones de Fundación Arcor (Argentina) e Instituto Arcor Brasil.

Más infromación: http://equidadparalainfancia.org/

¿Qué Ciudad de México queremos para mañana?

En junio de 2016, la AFD México lanzó el proyecto pedagógico "¿Qué Ciudad de México queremos para mañana?". ¿El objetivo? Educar y sensibilizar a los niños sobre los retos urbanos, a través de talleres organizados en escuelas primarias de la Ciudad de México, para que expresen sus ideas e imaginen soluciones para la ciudad a futuro. Como resultado, 5 niñas representantes de los niños de la Ciudad de México viajaron a Quito para presentar sus ideas en la conferencia Hábitat 3 de las Naciones Unidas.

Más información http://cdmxfutura.mx/

5. Novedades del programa

1. Jornadas y Encuentros próximos

A. IV Jornadas de Sociología 2020

Les invitamos a participar de las IV Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo (Mendoza): agrietar el neoliberalismo en Nuestra América. Resistencias, emergencias y proyectos políticos en pugna en el centro del quehacer sociológico. Y, en especial en la mesa 2, Eje Temático: Políticas Sociales y Sociedad: Lecturas Sociológicas (Coord: Angélica De Sena, Rebeca Cena y Andrea Dettano). El congreso se realizará la segunda mitad del año 2020 con fecha a confirmar en función de la emergencia sanitaria declarada en el país en prevención del coronavirus.

Asimismo, continúa la etapa de "Convocatoria para la presentación de ponencias completas", extendiéndose el plazo límite para el envío de los trabajos hasta el 25 de junio de 2020.

Para más información: http://fcp.uncuyo.edu.ar/iv-jornada-de-sociologia

B. IV ISA Forum of Sociology

El Comité Ejecutivo de la ISA ha decidido posponer el IV Foro de Sociología de la ISA a realizarse en Porto Alegre hasta el 23 y 27 de febrero de 2021. En este sentido, se ha establecido un nuevo cronograma de recepción y aceptación de resúmenes. Cabe destacar que entre las secciones podemos encontrar: "Labor, State an Emotions"; "Gratitude, Reciprocity, Optmism, Hope… New Whays of Disruption?"; "Social Policies and Emotions"; "Trust, Emotions and Experiences in Current Societies"; Wowen, Diversities and Inequalities: Matter, Emotions and Affects for Social Critique and Change".

Mayor Información: https://www.isa-sociology.org/en/conferences/forum/porto-alegre-2021

2. Noticias, Jornadas y Encuentros realizados

A. VIII Encuentro Internacional del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos

El 29 y 30 de noviembre de 2019 se realizó en la ciudad de Lima, Perú el VIII Encuentro Internacional del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos. Participaron del mismo entre otros investigadores: Adrián Scribano (Argentina); Pedro Pablo Ccopa (Perú); Paula Zanini (Argentina); María Victoria Sordini (Argentina); Edwin Catacora Vidangos (Peru); Viviana Soto Aranda (Chile); Brenda Araceli Bustos (México); Silvana María Bitencourt (Brasil); Angélica De Sena (Argentina); Ignacio Pellón (Argentina); Roberto Sánchez Rena (España); Geoffrey Players (Bélgica); Pedro Lisdero (Argentina); Francisco Falconier (Argentina); Javier Romano Silva (Uruguay); María Luisa Martínez Sánchez (México); Alain Caillé (Francia); Jaime Ríos Burga (Perú); y Paulo Henrrique Martins (Brasil). Auspició el encuentro: CIES, Red ISS, Grupo de Estudio sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos, GESSYCO, Programa de Acción Colectiva y Conflicto (UNC-CONICET), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

B. Declaración del Grupo de Trabajo "Sensibilidades, subjetividades y pobreza" en relación a la pandemia del Coronavirus en América Latina y la situación de pobreza en la región

Ante la pandemia del COVID-19, más conocida como Coronavirus, que está golpeando la salud mundial, ha llevado a la difusión de medidas para la prevención del contagio. En ese marco, queremos destacar dos esenciales: "lavarse la manos" y "quedarse en casa". El grupo de trabajo "Sensibilidades, subjetividades y pobreza" resalta la importancia de la prevención y cumplimiento de dichas medidas. No obstante, consideramos necesario señalar que en América Latina ambas medidas deben ser contextualizadas en un escenario estructural de desigualdad y exclusión social.

Mayor información: https://www.clacso.org/declaracion-del-grupo-de-trabajo-sensibilidades-subjetividades-y-pobreza-en-relacion-a-la-pandemia-del-coronavirus-en-america-latina-y-la-situacion-de-la-pobreza/?fbclid=IwAR0L2STNeTG_dayshPH-D9hY17JMgNeB-qZG1l4uZid1R7p09QWQ6ut1GbQ

3. **Nuevo número de RELMIS:** Disposiciones y artificios en los dispositivos metodológicos en investigación en Ciencias Sociales. Nº19 (2020)

El Número 19 de ReLMIS está interesado en revisar los diferentes artificios y las disposiciones en la investigación social. Se trata de disposiciones y posiciones situadas en zonas de incertidumbre del espacio social en el campo científico donde los cientistas sociales en su oficio y el desarrollo de artificios generan conocimiento con determinados alcances. Desde esta perspectiva, el dispositivo interesa tanto en lo que respecta a su proceso constitutivo así como para comprender algunos indicios didácticos con los que los investigadores y las investigadoras abordan la experiencia en investigación, en los criterios de selección y organización y sus modos de transmisión en la escritura. En este sentido, la complejidad de componentes y procesos que interactúan en los proyectos, diseños e implementación de las investigaciones requiere una toma de decisión para computar y seleccionar los movimientos y dinámicas que fluyen en la construcción del dispositivo metodológico. Acceder a esos procesos en los compromisos y distanciamientos en los que operan las disposiciones, los artificios y los dispositivos en la investigación, requiere atender a la multiplicidad de componentes que emerge de modo permanente a lo largo del proceso investigativo y, de manera fundamental, en el análisis. En los artículos reunidos en este número de RELMIS las y los lectores tienen la posibilidad de aproximarse, desde distintas aristas, a algunos componentes de los dispositivos metodológicos y los regímenes de visibilidad de la práctica científica prestando atención a la diversidad de construcciones y tecnologías que lo hacen posible (lo que supone el reconocimiento de la multiplicidad de formas y finalidades de esos procesos que interactúan en red entre los componentes) (por Graciela Magallanes y Angélica De Sena)

El número actual puede consultarse de manera gratuita en el siguiente link: http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis

4. **Nuevo número de RELACES:** Senderos de indagación: el cuerpo bajo la lupa. Núm. 32 (2020)

Los desarrollos teóricos y los estudios empíricos sobre los cuerpos/emociones se vuelven centrales, al menos para arrojar luz sobre las problemáticas que interpelan a las sociedades contemporáneas. Los diferentes artículos que componen este número habilitan a identifica y escenificar la centralidad de estos fenómenos sociales que problematizan la muerte; la desaparición, la salud y la enfermedad, los aprendizajes, las infancias, las publicidades y las intervenciones estatales. Podríamos hilvanar los escritos que conforman este número en relación a dos ejes: La centralidad del cuerpo/emoción para la investigación de los fenómenos de lo social; Y el cuerpo como anclaje, locus de conflictividad y orden (por Rebeca Cena).

Link relacionados: http://relaces.com.ar/index.php/relaces

http://relaces.com.ar/index.php/relaces/about

Recordamos a los lectores que se encuentra abierta de manera permanente la convocatoria a la presentación de trabajos para ser incluidos en futuros números de RELMIS como de RELACES.

5. **Novedades Editorial Estudios Sociológicos Editora**

Confianza y Políticas de las Sensibilidades

Compiladoras: Ana Cervio, Brenda Araceli Bustos García

Páginas: 171 | ISBN 978-987-3713-39-2

Confianza y Políticas de las Sensibilidades explora las diversas texturas, formatos y significaciones que asume la confianza en las sociedades actuales. Desde distintas miradas teórico-epistémicas, los análisis compilados ponen "en la mira" variadas dinámicas subyacentes a las interacciones sociales contemporáneas, en sus articulaciones con los procesos estructurales que las producen y (re)significan. En esta línea, exploran la conformación de sensibilidades conectadas con la confianza-desconfianza, al tiempo que indagan las modalidades de conflicto que (como contrapartida) vuelven imprecisa o, al menos difusa, la posibilidad de establecer el lazo social.

En tiempos de una profunda incertidumbre y niveles de desigualdad social extremos, coronados por la extensión de procesos de individualización y fragmentación social que estrían la experiencia cotidiana en múltiples direcciones y profundidades, los análisis aquí reunidos advierten que la confianza es un recurso, una sensación y una forma de interacción social que exige ser repensada como base fundante de la vida social en el siglo XXI. Pero también, escribir un libro sociológico sobre la confianza es preguntarse sobre el futuro. Es tender puentes analíticos para (re)ligar la confianza y la esperanza como pilares del lazo social. Es com-prometerse a repensar rigurosamente las distintas formas y presencias que reviste la otredad en las sociedades actuales, inaugurando espacios, tiempos e intersticios que re-pongan al otro como fundamento y destino de vínculos sociales y políticos más esperanzadores, menos dolorosos, más humanos.

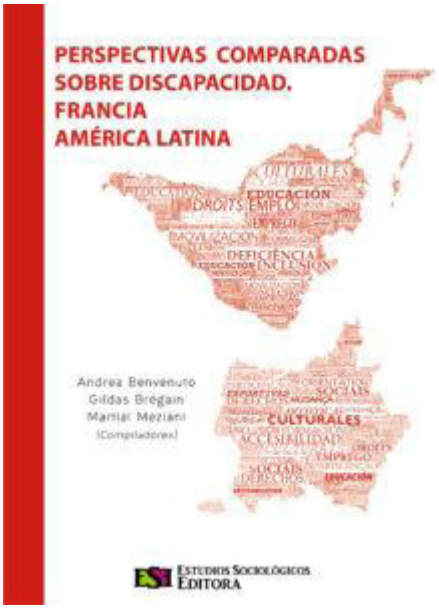
Editorial: ESEditora.

Formatos de descarga:

PDF | E-books readers: | MOBI | EPUB

Link: http://estudiosociologicos.org/portal/confianza-y-politicas-de-las-sensibilidades/

Perspectivas comparadas sobre discapacidad. Francia. América Latina



Compiladores: Andrea Benvenuto, Gildas Brégain y Martial Meziani

Páginas: 132 | ISBN 978-987-3713-38-5

Esta obra se propone abrir un camino prácticamente inexplorado, el de los estudios comparativos sobre la discapacidad en los mundos francófonos y latinoamericanos. Ofrece a los lectores un primer balance de las investigaciones comparativas llevadas a cabo por especialistas de la discapacidad en varias disciplinas (sociología, historia, ciencias sociales, lingüística), y países (Argentina, Brasil, Francia, Chile, Uruguay). Esta perspectiva facilita por un lado, la identificación de elementos de convergencia y de divergencia entre estos países, y una mayor visibilidad de las especificidades nacionales. Ofrece así la posibilidad de poner a distancia la realidad nacional y en consecuencia, su desnaturalización. Por otra parte, permite valorizar las dinámicas comunes a los países comparados y la influencia variable de las dinámicas internacionales sobre las trayectorias nacionales. Los autores María Noel Míguez Passada, Ana Paula Santana y Alexandre Bergamo, Carolina Ferrante y Gildas Brégain ofrecen a los lectores una fuente de información variada y rigurosa que da cuenta de las especificidades nacionales, y una fuente de inspiración metodológica para quienes se interesan en explorar la perspectiva comparativa.

Andrea Benvenuto es profesora investigadora de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (CEMS-PHS-EHESS), Francia. Gildas Brégain es investigador del Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS) en la Escuela de Altos Estudios en Salud Pública (Arenes- EHESP), Francia. Martial Meziani es profesor investigador en la Universidad de Cergy-Pontoise (EMA, EA 4507), Francia..

Editorial: ESEditora.

Formatos de descarga:

PDF | E-books readers: | MOBI | EPUB

Link: http://estudiosociologicos.org/portal/perspectivas-comparadas-sobre-discapacidad-francia-america-latina/

En busca de una relación simbiótica entre el niño y la ciudad

Por Julio David López Torres [1]

Introducción

Este artículo se basa en el análisis de una serie de ejercicios de participación y consulta infantil, los cuales han mostrado la percepción del medio urbano donde están creciendo las Niñas, los Niños y Adolescentes (NNA) de México, que han participado en ellos. Busca ilustrar las características de la metodología empleada y de sus perspectivas para analizar dos de los problemas principales que señalan las niñas y los niños.

La información obtenida en estos ejercicios ha permitido acceder a una percepción infantil, desde la cual se puede analizar el fenómeno urbano, en busca de imaginar y organizar ciudades más sostenibles. La perspectiva infantil, constituye una escala desde la cual es posible visualizar los fenómenos de creación y crecimiento urbanos.

Las seis experiencias realizadas en México desde 2015, se organizaron para colaborar con varios proyectos que buscan esencialmente mejorar la experiencia urbana, con el objetivo de crear entornos más sostenibles. Han consistido en el diseño y la aplicación de una metodología pedagógica de consulta, que permite acceder a diferentes tipos de información que es analizada para visualizar sus retos e ideas.

La metodología surgió del trabajo de la asociación francesa, Robins des Villes, con los que se diseñó la primera experiencia en México y posteriormente se fueron agregando nuevos talleres para responder a las necesidades de los proyectos que surgieron desde entonces, algunos de estos temas han sido: Resiliencia, Gestión de riesgos, Cambio Climático y Seguridad en el espacio público.

A medida que las experiencias se fueron realizando, se trató de obtener información que pudiera completar el panorama general predominantemente adulto de la experiencia de vida urbana, para tomar en cuenta las necesidades infantiles y prevenir los efectos nocivos de su vida urbana.

Actualmente el proyecto obtiene dos tipos de información que constituyen dos variables principales, la primera constituida por las características de su medio físico y la segunda definida por algunos elementos de su proceso de socialización.

Al análisis de estas variables ha permitido comprender un fragmento, de una experiencia de vida infantil individual y colectiva, y puede contribuir a mejorarla, visualizando cómo son los entornos que habitan, cuáles son sus características físicas y cómo los habitan, cómo y con quién conviven en ellos.

En busca de incorporar una tercera variable, se diseñaron e incorporaron talleres de actividades físicas lúdicas, basadas en técnicas de circo y creación de habilidades físicas. Estos talleres gracias a su estructura pueden ayudar a realizar un diagnóstico del estado físico de la población con la que se trabaja. La actividad física es esencial para el adecuado proceso de Desarrollo Biológico Infantil ya que brinda una estimulación estructurada a los sistemas en crecimiento del cuerpo humano.

1 Maestro en Desarrollo Económico Urbano (Universidad París 1 Panteón Sorbona). E-Mail de contacto: lopeztorresjulio@gmail.com

El análisis de las tres variables puede constituir un índice de desarrollo biológico infantil, comparable entre diferentes espacios urbanos, identificando los factores nocivos en el medio.

En este documento se mostrarán algunos elementos de las metodologías utilizadas, con el objetivo de poder contemplar su oportunidad como fuente de información que sirva para otras investigaciones.

1. La relación simbiótica entre el ser humano y su medio, la ciudad como escenario de análisis.

Los proyectos de consulta infantil, se iniciaron con el objetivo de conocer su visión de los retos urbanos y su opinión de cómo sería el futuro, la búsqueda de una experiencia pedagógica horizontal que les enseñara a las niñas y los niños conocimientos aplicados y que diera más profundidad a sus ideas, motivó el diseño de nuevas experiencias.

Estas consultas analizan la relación entre las niñas, los niños y la ciudad. En un inicio se pensaba en saber cómo querían sus ciudades para el futuro, pero a medida que se fueron realizando en los diferentes entornos de la CDMX, se cuestionó, cómo este espacio mega urbano estaba afectando el crecimiento infantil.

Pensar en una relación simbiótica entre el ser humano y el planeta Tierra, ayuda a dar un sentido a la visión del análisis, una dirección para poder explorar los fenómenos urbanos a través de las niñas y los niños que los crean y los habitan.

La relación simbiótica entre el Ser Humano y la Tierra constituye un proceso constante y puede visualizarse a través de la interacción entre las acciones del ser humano y todos los diferentes sistemas que conforman al planeta. Esta interacción puede comprenderse a partir de la noción de Antropoceno, la cual ilustra el impacto de la actividad humana en los cambios en los sistemas geológicos y biológicos de la Tierra y de todos los seres que la habitan.

Para hablar de la existencia de una relación simbiótica entre el ser humano y el planeta Tierra, hay que pensarlos como dos entes complejos que viven procesos de cambio constantes, que los actos humanos tienen un efecto en la biología y geología del planeta y recíprocamente, se produce un efecto en la biología humana.

Actualmente el efecto principal de la actividad humana en la Tierra es el Cambio Climático, el cual sigue acelerándose debido a que las acciones que lo aceleran, hacen parte del estilo de vida actual basado en la producción y el consumo. La respuesta de la Tierra a este calentamiento acelerado, se ve en la ruptura de los ciclos naturales, en la perdida de biodiversidad y de ecosistemas.

Las ciudades son el escenario principal donde se crea esta relación ya que constituyen el hábitat humano más poblado, las niñas y los niños que las habitan reflejan en sus procesos de desarrollo biológico, el estilo de vida urbano, que se define por los hábitos de vida y las características físicas del medio.

La imagen de la relación simbiótica además de dar un sentido y buscar relaciones de causa – efecto, invita a considerar que esta relación no es exclusiva de estos dos entes y que todos los elementos que coexisten en estos espacios están relacionados entre sí.

La escala infantil sirve para ver este fenómeno complejo representado a nivel individual en el hábitat urbano infantil. Es posible identificar desde su perspectiva y a partir de sus sensibilidades, en qué momento o espacio comienzan a aparecer los factores nocivos que impiden la sostenibilidad de estos espacios urbanos.

Desafortunadamente las urbanizaciones no han logrado asegurar su sostenibilidad, su modelo de creación y crecimiento tiene un impacto muy fuerte en el aumento del calentamiento global y en algunos casos representan hábitats con grandes retos, entre ellos la Organización Mundial de la Salud destaca: "*Los desafíos para la salud más evidentes en las ciudades están relacionados con el agua, el medio ambiente, la violencia y los traumatismos, las enfermedades no transmisibles (enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes y enfermedades respiratorias crónicas), dietas malsanas, inactividad física y consumo nocivo de alcohol, así como con los riesgos asociados a brotes epidémicos*"[2].

Buscar los efectos de estos problemas en el desarrollo biológico infantil aporta no solo una visión critica del problema, ayuda a ver en el detalle de la escala infantil los factores de riesgo más nocivos y a tomar conciencia de las necesidades sociales y emocionales que son esenciales para un adecuado desarrollo.

Todos estos desafíos están presentes en los imaginarios y proyectos de las niñas y los niños que han participado en estos ejercicios participativos, sin embargo, para nuestro ejercicio, se seleccionarán los relacionados a **la salud y la violencia**. Estos factores serán analizados desde la escala infantil buscando algunas causas que afectan su desarrollo biológico en las características físicas y sociales de su medio.

El rol infantil en la creación del espacio urbano

Para adaptar la idea de la relación simbiótica entre el ser humano y la Tierra, al contexto infantil, es importante cuestionarse respecto a las acciones con las que las niñas y los niños intervienen en su medio y en la respuesta reciproca de este.

Para dar un marco a la reflexión se utilizará la perspectiva de Michael Lussault (2009: 44), quien habla de la creación de todos los espacios humanos, como una correlación permanente de tres componentes: los operadores espaciales y sus operaciones (individuales, colectivos, humanos, no humanos e híbridos) los artefactos materiales y los imaginarios espaciales.

La Acción que crea el espacio urbano, es un criterio basado en la capacidad de intervenir en él y ningún actor es totalmente activo ni pasivo, ya que su presencia siempre modifica el espacio al ocuparlo.

Las niñas y los niños urbanos, son al nacer actores casi pasivos, que existen en los imaginarios pero que tienen poca acción, a pesar de esto, realizan un proceso de crecimiento biológico que necesita un cuidador. A medida que van creciendo, las posibilidades de sus interacciones aumentan, con sus capacidades físicas y cognitivas, las cuales se van definiendo en parte por las características de su hábitat.

El tercer componente que menciona Lussault hace referencia a los artefactos materiales, los cuales en el caso infantil son representados por los objetos necesarios para su vida en el espacio urbano.

Más allá de definir su nivel de acción, lo relevante es remarcar que, desde un punto de vista biológico, están actuando, al realizar sus procesos de crecimiento en los espacios urbanos y este proceso está siendo afectado por el medio donde acontece.

Su proceso de crecimiento corresponde al desarrollo de una experiencia física social y emocional de la ciudad, manteniendo una relación reciproca que construye a la

2 Disponiblen en: http://www9.who.int/bulletin/volumes/88/4/10-010410/es/ Fecha de consulta: 01/01/2020

ciudad y lo construye a sí mismo. El calificar su acción como inexistente o irrelevante, ocasiona que los espacios que se crean se tornen nocivos, que no se les permita interactuar o mejorar su medio, ni controlar las acciones de los otros actores que provocan factores nocivos para su desarrollo en general.

El proceso de creación del espacio urbano de las niñas y los niños va creciendo a medida que su capacidad de actuar en él crece, de recorrerlo, de crear referencias emotivas, de jugar en él, de transitar en él y actuar con independencia.

Reforzar el valor del rol infantil en la creación del espacio urbano, tiene beneficios para todos sus componentes, ayuda a expandir una visión más resiliente y más empática de la vida urbana.

2. La Metodología.

La metodología desarrollada y aplicada en los procesos realizados, es una herramienta de consulta y comunicación infantil, estructurada en diversos tipos de talleres y actividades pedagógicas, se aplica en contextos escolares, es replicable y produce información que puede ser comparada entre diferentes espacios y contextos.

Las seis experiencias en las que se ha aplicado la metodología han tenido como objetivo consultar a la población infantil, en busca de conocer su experiencia de vida en los espacios urbanos, con el objetivo de considerar esta visión en la gestión urbana.

Los procesos fueron realizados en 5 ocasiones en la Ciudad de México y una vez en Villahermosa, Tabasco, en distintas partes de las ciudades. Las experiencias fueron organizadas para responder a las necesidades de información respecto a la opinión infantil, de diferentes proyectos para promover entornos más sostenibles.

A pesar de no haber sido planeadas desde un inicio como parte de una investigación integral, las temáticas de los talleres fueron cambiando, se agregaron actividades nuevas, conservando su estructura y se obtuvo información que en su conjunto puede aportar al análisis de diferentes problemáticas urbanas.

De esta manera, la metodología ha cumplido con tres funciones: ser una herramienta de consulta, de comunicación y de análisis sobre la cuestión urbana.

La metodología como herramienta de consulta, diseña y aplica una serie de talleres de varios temas, principalmente, urbanismo, gestión de riesgos, cambio climático y resiliencia. Estos temas son transversales y se adaptan a las necesidades de cada proyecto, la información obtenida ha sido utilizada en diversos foros de participación para dar a conocer la visión y propuestas infantiles para mejorar sus entornos.

Estos mensajes son importantes en la promoción de la resiliencia y cohesión sociales ya que hacen que los adultos sepan cómo viven las niñas y los niños de sus comunidades sus experiencias comunitarias, así como sus preocupaciones e intereses.

Las actividades realizadas durante los talleres, generan diferentes tipos de información en función de los recursos existentes, pueden ser proyectos basados en diagnósticos sensoriales, ideas, dibujos, pinturas, maquetas, fotografías, videos, etc.

Para analizar esta información, se clasifica en dos grandes variables que engloban las ideas referentes a su medio físico y social. Se realiza también una clasificación de factores positivos y negativos, buscando las tendencias más constantes.

Subrayar los factores positivos de su entorno, tiene un rol muy importante en la construcción de la resiliencia, ya que en ocasiones los adultos no los perciben y no los cuidan.

Los factores nocivos indican la articulación de los problemas del mundo urbano adulto en el entorno infantil, sus proyectos indican los problemas más cercanos a ellos.

La pedagogía dentro de estos procesos se entiende como un proceso horizontal en el que se busca que los adultos aprendan de la visión infantil y que a su vez las niñas y los niños aprendan a aplicar los temas de los proyectos para reducir los diferentes problemas que encuentran.

La visión en el diseño de los talleres busca que los procesos de aprendizaje sean vivenciales, es decir que si se va a hablar de urbanismo imaginen y construyan ciudades, la misma lógica aplica a toda la experiencia para que su educación sea un proceso que repose en bases realistas y vean así su utilidad.

La tercera variable, hacia un diagnostico de su desarrollo físico.

Conscientes de la importancia del juego como elemento central de desarrollo en sus vidas, se buscó diseñar talleres lúdicos que les ayudaran a reflexionar sobre el juego, cómo y dónde lo realizan, cuáles son los factores necesarios para su realización, así como sus barreras, por lo que se organizó una experiencia piloto con el Sistema Nacional de Protección de Niños Niñas y Adolescentes SIPINNA.

En 2017, se realizó una experiencia piloto con el apoyo del Centro para la Difusión de las Artes del Circo en México, A.C. quienes realizan talleres de habilidades físicas y enseñanza del circo para la población en general. Este proyecto piloto utilizó el juego, para realizar unos talleres que ayudaran a identificar los factores necesarios para la construcción de espacios más seguros en algunos puntos de la Alcaldía Iztapalapa en la CDMX. Participaron aproximadamente 40 niñas y niños beneficiarios del DIF.

La experiencia buscó identificar los factores necesarios para poder jugar en el espacio público y así crear mejores espacios de juego. El elemento principal para poder jugar es la seguridad, teniendo entre los autos y la violencia las barreras más importantes. El segundo factor necesario fue la presencia de otras niñas y niños, la importancia de este elemento social fue constatado durante las demás experiencias y proyectos.

El juego desde la visión del adulto es considerado como una actividad de esparcimiento a veces trivial y no como un factor esencial en su desarrollo biológico, que engloba el desarrollo de habilidades físicas y cognitivas.

A nivel metodológico, esta experiencia contribuyó a visualizar el potencial de incluir talleres de habilidades físicas y lúdicas basadas en técnicas de circo, para apoyar la realización de los otros talleres y eventualmente abrieron una perspectiva de evaluación y análisis de los procesos de desarrollo biológico.

En el proyecto de Resiliencia de 2018, se adaptó la metodología para apoyar el diseño de dos comunidades resilientes en la CDMX y Santiago de Chile. Se reforzaron los talleres con temas de Resiliencia, Gestión de Riesgos y actividades físicas.

Las y los niños participaron de manera voluntaria en los proyectos, en el caso de la CDMX, se utilizaron los horarios escolares extendidos, de 14:00 a 17:00, si bien, se habían programado actividades lúdicas, las actividades de urbanismo o resiliencia abarcaban la mayor parte del tiempo y las niñas y los niños tuvieron dificultades para mantener la concentración y motivación.

Para mejorar la situación se integraron más actividades lúdicas (malabarismo, música, juegos) para reforzar a las otras actividades. No se pensó en substituir los otros contenidos, sino en utilizar las emociones positivas del juego para crear más momentos significativos y motivarlos para participar en la investigación.

El uso de estas técnicas, mejoró el rendimiento general. Si bien, sus resultados no fueron medidos como en las otras actividades (urbanismo, gestión de riesgos, cambio climático) su realización permitió probar cómo organizarlas para realizar medidas y evaluaciones de desempeño.

Las actividades que se aplicaron pueden utilizarse para realizar pruebas básicas de motricidad, capacidad aeróbica, coordinación, velocidad, equilibrio y resistencia física. Se desea fortalecer su diseño y aplicación agregando mediciones antropomórficas (peso y talla) para que puedan ser comparados con la información e índices de los organismos que vigilan el correcto desarrollo infantil

Más allá de medir sus procesos de crecimiento, reforzar este componente en la metodología permite acceder a un panorama más integral de la vida urbana infantil, constituido por tres variables: aspectos físicos y sociales de su entorno y una referencia de su crecimiento físico.

El desarrollo biológico infantil engloba varios procesos, físicos, emocionales y cognitivos, es por eso que se busca evaluarlo para ver cómo les afectan los entornos insalubres y violentos. Hacerlo desde su perspectiva implica crear conciencia de algunos problemas y la capacidad de imaginar soluciones, de esta manera se buscan utilizar los procesos de resiliencia, a partir de nuevos aprendizajes y experiencias, para tratar de reducir el impacto de los estilos de vida que pueden considerarse como nocivos.

Estas tres variables permiten relacionar algunas características físicas de su medio con su desempeño en la evaluación, en busca de relaciones causa - efecto, profundizando sobre los efectos de una vida social aislada sobre su estado físico.

Características principales de la metodología

Estructura

La metodología se divide en tres secciones enfocadas a dividir los procesos de diagnóstico, aprendizaje y formulación de propuestas, esta estructura, ayuda a la niña y al niño a ordenar sus ideas identificando sus conocimientos intuitivos para después darles mayor información que les ayude aporte conocimientos nuevos, al final se unen estos aprendizajes para crear soluciones basadas en sus diagnósticos.

Replicable

Las actividades se redactan en forma de fichas pedagógicas para poder capacitar a profesores y animadores en su aplicación, esto permite que sea replicable y así alcanzar un mayor número de personas.

Cuantificable

La información obtenida se cuantifica para encontrar ciertas tendencias y evidencias de problemas comunes, valorando una visión individual y colectiva.

Lúdica

Los talleres que le dan forma son lúdicos ya que se realizan a menudo, en horarios

extra escolares, además se promueve el juego como estrategia de aprendizaje para darle mayor impacto a la experiencia.

3. Contexto general y motivaciones del estudio, la relación entre ser humano y la tierra.

Las experiencias realizadas comparten la motivación y el objetivo esencial de cada proyecto en el cual fueron realizadas, es decir, comprender y estructurar, la visión infantil de los fenómenos urbanos de los espacios en los que habitan, para crear entornos más sostenibles, entendiendo la sostenibilidad como una serie de características que permiten satisfacer las necesidades de la sociedad actual de una vida plena, sin comprometer las de los habitantes del futuro.

Se habla de plenitud para describir una experiencia de vida que garantice que todos los aspectos de la vida del individuo sean satisfactorios y no el origen de futuras desigualdades. En el caso de las niñas y los niños se puede entender esta idea al pensar en que tengan todos los elementos necesarios para poder crecer y realizar todas sus posibilidades al máximo.

Factores nocivos

En la información recopilada en los ejercicios, se definen, tanto algunos factores benéficos como algunos nocivos de su hábitat, los cuales le dan forma a su experiencia de vida. Más allá de definirlos, se busca identificar una relación causa -efecto entre, las niñas, los niños y su espacio urbano, tratando de comprender cómo se generan y cómo operan los factores nocivos, así como sus efectos en la población infantil.

En el marco de las actividades realizadas, se consideraron factores nocivos a todos los elementos que no son adecuados para garantizar una buena calidad de vida, su impacto en la salud infantil es variable, directa e indirectamente y leve o grave. Hay dos factores que son más recurrentes y que están interrelacionados, la inseguridad y la salud pública.

Inseguridad

Las y los niños representan la violencia e inseguridad en sus narrativas, y les dan forma en sus proyectos, ilustrando, los lugares de sus comunidades a los que no pueden acceder, en la imposibilidad de salir solos a la calle, también en algunos servicios públicos defectuosos como la iluminación pública, cámaras de vigilancia, presencia policiaca, en los riesgos ligadas a la delincuencia, en la gente que consume drogas o alcohol y que puede agredirlos

La inseguridad en sus hábitats es resultado de la violencia que vive México y que les impacta, la cual ha tratado de reducirse a través de la creación del Sistema Nacional de Protección de Niñas Niños y Adolescentes SIPINNA, quienes en 2017 presentaron su plan de acción para poner fin a la violencia contra niñas, niños y adolescentes ya que entre 2011 y 2015, fueron asesinados diariamente en promedio, 3 niñas niños y adolescentes de 0 a 17 años de edad. En 2014, los homicidios representaron la segunda causa de muerte violenta en este mismo grupo etario, hasta octubre de 2015, 2 de cada 10 personas desaparecidas o extraviadas fueron NNA. Este plan de acción además señala que 63% han sufrido al menos una forma de castigo físico o psicológico por miembros

de su hogar.[3]

La violencia real y percibida que viven las niñas y los niños ha seguido creciendo, según el informe de 2019 de Save the Children, Construyendo una vida mejor con la niñez, calcula que en promedio 4 niñas, niños o adolescentes son asesinadas cada díaen México[4].

La violencia en general que sufre el país crea imaginarios donde los entornos son peligrosos y se protege a las niñas y a los niños al no dejarlos salir a la calle. Desafortunadamente, esta violencia no sólo genera entornos peligrosos, está presente en otras formas, en las relaciones sociales de las niñas y los niños desde el hogar a través del castigo físico o psicológico, en el acoso escolar y en el abuso y tráfico sexual.

Un efecto que puede parecer secundario se genera al perder la posibilidad de tener momentos de independencia controlada en el espacio urbano. Perder los estímulos que brinda la experiencia urbana al no poder explorar sus comunidades, al no usar el espacio de público para el juego y el encuentro, reduce la estimulación física y cultural. Esa situación aumenta las probabilidades de presentar sobrepeso y desarrollar enfermedades crónicas.

La salud en los proyectos infantiles

Las niñas y los niños participantes han manifestado su necesidad de mejorar el estado de salud de sus comunidades, creando infraestructuras hospitalarias para hacer la salud accesible a toda la población, ambientes limpios sin basura, con mejores infraestructuras sanitarias y sin contaminación ambiental

Esta visión de salud puede entenderse al poner en contexto los retos de salud en México. Los adultos sufren principalmente de enfermedades crónicas y las niñas y los niños pueden desarrollarlas, lo que genera un efecto de espiral negativa que puede tener muchas consecuencias, es por eso que la tendencia del sobrepeso infantil hace parte de las agendas de salud del país desde hace tiempo.

Según cifras de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016, a nivel nacional, la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad en la población en edad escolar en 2016 fue 33.2%.[5] UNICEF México señala que el sobrepeso favorece la obesidad durante el resto de su vida y los pone en riesgo de sufrir enfermedades circulatorias, del corazón, de los riñones y diabetes, entre otras.[6]

En el caso de los adultos, su principal causa de muerte, está ligada a las enfermedades no transmisibles o crónicas[7], entre ellas destacan las enfermedades cardiacas con un

3 Plan de Acción de México. Alianza global para poner fin a la Violencia contra niñas, niños y adolescentes. Agosto 2017. Disponible en: https://www.gob.mx/sipinna/documentos/plan-de-accion-de-mexico-resumen-alianza-para-poner-fin-a-la-violencia-contra-ninas-ninos-y-adolescentes-119672. Fecha de consulta: 15/02/2020

4 Ver al respecto: https://www.savethechildren.mx/enterate/noticias/construyendo-una-vida-mejor-con-la-ninez Fecha de consulta: 15/02/2020

5 Ver Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (ENSANUT MC 2016)

6 Ver al respecto : https://www.unicef.org/mexico/sobrepeso-y-obesidad-en-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes Fecha de consulta: 15/02/2020

7 Enfermedades de larga duración y por lo general de progresión lenta. Las enfermedades cardíacas, los infartos, el cáncer, las enfermedades respiratorias y la diabetes, son las principales causas de mortalidad en el mundo, siendo responsables del 63% de las muertes. En 2008, 36 millones de personas murieron de una

19.9% seguido por la diabetes b con un 15.4% según cifras de la Federación Mexicana de Diabetes A.C[8].

Según la Organización Mundial de la Salud: "*la diabetes b (también llamada no insulinodependiente o de inicio en la edad adulta) se debe a una utilización ineficaz de la insulina. Este tipo representa la mayoría de los casos mundiales y se debe en gran medida a un peso corporal excesivo y a la inactividad física"*[9].

Se ha señalado en diferentes foros que el exceso de peso en la población infantil puede llevarlos a la obesidad y eventualmente a desarrollar la Diabetes B, aunque no existen cifras oficiales que cuantifiquen esa tendencia, se ha señalado que México tiene el mayor número de casos de diabetes B en su población infantil a nivel mundial[10].

Al tratarse de una enfermedad primordialmente de adultos, resulta relevante el aumento de casos en la población infantil, lo que conlleva a una serie de preguntas acerca de por qué las niñas y los niños están comenzando a presentar esta enfermedad, la escasez de cifras oficiales y de datos hace aún más difícil pode identificar sus causas, sin embargo, su aumento ha sido reconocido plenamente por la OMS[11].

El panorama de la prevalencia de diabetes B en los adultos, ocasiona un doble reto, el primero es el relacionado al aumento de la posibilidad genética de que sus hijas e hijos puedan desarrollar la enfermedad.

El segundo reto se refiere, a la posibilidad del contagio social, ya que el principal componente de esta enfermedad es la mezcla de una dieta alta en calorías y la falta de actividad física, estas condiciones están relacionadas al estilo de vida de los adultos y debido a que las niñas y los niños tienen pocos momentos de vida que sean independientes de este estilo, corren el riesgo de comenzar a desarrollar estas enfermedades.

Perspectiva de análisis

Con base en los resultados obtenidos aplicando esta metodología, se considera que puede servir para investigar sobre este problema de salud y tratar de encontrar elementos en el estilo de vida infantil que puedan ayudar a entender este problema, identificando dónde se genera y cómo se manifiesta en los entornos físicos y relaciones sociales, así mismo, busca valorar la posibilidad de ejercer una cierta independencia en algunas de sus actividades, como salir a jugar a la calle o realizar desplazamientos en la ciudad, de su casa hacia la escuela.

La metodología busca los factores que producen la falta de actividad física se traducen en, en principio las condiciones de seguridad, la escasez de naturaleza, en el desuso del espacio público, en la falta de infraestructuras deportivas, pero sobretodo de la compañía de otros niños

---

enfermedad crónica, de las cuales la mitad era de sexo femenino y el 29% era de menos de 60 años de edad Ver : https://www.who.int/topics/chronic_diseases/es/ Fecha de consulta: 15/02/2020

8 Ver al respecto: http://fmdiabetes.org/principales-causas-mortalidad-mexico-2/ Fecha de consulta: 15/02/2020

9 Cita disponible: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/diabetes Fecha de consulta: 15/02/2020

10 Ver al respecto : http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/87-internacional/39127-mexico-ocupa-el-primer-lugar-a-nivel-mundial-en-obesidad-infantil-y-el-segundo-en-adultos-unicef.html Fecha de consulta: 15/02/2020

11 Ver al respecto: https://www.who.int/features/qa/65/es/ Fecha de consulta: 15/02/2020

Conclusiones

La realización de esta serie de experiencias, permitió acceder a una visión de cómo es la vida urbana de las niñas y los niños, que permite observar el fenómeno urbano desde otra escala, distinta a la de los adultos.

La percepción infantil del espacio urbano, puede constituir una escala para fijar en un tiempo determinado algunas características de estos espacios, poniendo en relación el efecto en el crecimiento físico de las y los niños.

Busca establecer un estrato en el que es posible evidenciar la posible relación simbiótica que guarda el ser humano con el medio físico que habita, las características de crecimiento biológico, pueden ayudar a verificar estos efectos, puede ser utilizada para comprender el origen de algunas enfermedades crónicas.

La escala infantil se basa en usar como referencia de observación las características físicas infantiles, así como sus actividades de socialización. La experiencia infantil de la ciudad tiene un tamaño que va creciendo junto con su capacidad de interactuar en el espacio urbano.

Analizar la información obtenida creando variables que corresponden a su perspectiva, como las distancias que recorren, el tamaño de su experiencia de ciudad, la cantidad de árboles que encuentran en sus trayectos, la presencia de naturaleza y su relación con ella, los lugares donde juegan, las barreras, los riesgos, las cosas que les gustan, etc. Contribuye a complementar la visión del mundo urbano.

El análisis comparativo de los resultados, individual y colectivo, entre niñas y niños de diferentes edades puede dar forma a una escala dinámica en crecimiento de los espacios urbanos que muestra sus dinámicas de transformación constante, identificando los elementos nocivos para el desarrollo pleno infantil.

El fenómeno urbano es dinámico y diverso, en la mayoría de los análisis se aprecia desde una visión que viene desde el mundo adulto por lo que cambiar la perspectiva desde la que se observa, permite visualizar otros procesos que le dan forma y pasan desapercibidos.

La mirada infantil interpreta el fenómeno urbano a través de su sensibilidad y emotividad para crear sus realidades, al analizar sus trabajos fue posible tener un espectro más amplio del fenómeno urbano, dando algunas pistas de las problemáticas que se desean tratar o las áreas en las que es más importante intervenir.

El espacio urbano donde crecen las y los niños, es percibido de diferente manera según su edad y evolución de sus capacidades sensoriales y biológicas, como el tamaño y posibilidades de acción. La perspectiva de un ser humano en crecimiento humaniza los procesos urbanos.

En el caso de México, dos de los retos principales que vive la infancia son la violencia y los riesgos de salud, por lo que utilizar esta escala para analizar la articulación de estos problemas puede ayudar a crear soluciones más adaptadas para este grupo etario. Tener una idea más precisa de cómo afectan las características del medio urbano sobre su proceso de crecimiento, puede ayudar a identificar las causas más nocivas y priorizar su mejora en los rediseños urbanos.

La resiliencia infantil es muy importante frente al reto que representa la violencia de sus entornos los cuales son violentos, en algunas ocasiones, desde el núcleo familiar, en la escuela y en el espacio urbano lo que ocasiona un estrés constante. La resiliencia se basa en la visualización de nuevas opciones que cambien y estimulen su ritmo de

crecimiento.

El crecimiento físico infantil sigue un ritmo que responde a los estímulos y a las posibilidades de acción, y se va adaptando al espacio en el que sucede. A medida que las niñas y los niños van creciendo, el espacio de acción posible crece con ellos, al explorar el mundo externo a la casa las posibilidades siguen en aumento, así como las posibles interacciones con sus pares.

La actividad física estructurada puede ayudarles en sus procesos de resiliencia al darles la posibilidad de explorar nuevas maneras de interactuar en el espacio. Sus acciones cotidianas marcan un ritmo de crecimiento el cual es condicionado por la presencia de factores estresantes en todos sus círculos sociales, el aprendizaje actividades físicas, juegos novedosos que cambien su ritmo e incorporen nuevas posibilidades, esto estimula el ritmo de su crecimiento.

El utilizar metodologías lúdicas y diferentes provee a las niñas y los niños de experiencias significativas, las cuales, son importantes para fomentar sus procesos de resiliencia.

Finalmente, es importante valorar el rol de tener espacios seguros que permitan que las niñas y los niños se encuentren entre ellos y puedan vivir momentos de independencia supervisada, para enriquecer sus procesos de crecimiento y alejarse de la posibilidad de generar las enfermedades de los adultos.

Referencias

LUSSAULT, M (2009) De la lutte des clases à la lutte des places. Ediciones Grasset y Fasquelle

El juego como experiencia vital de niños y niñas en contextos de encierro.

Por Viviana Soto Aranda [1*]

Situando el Problema

En este trabajo abordaremos la situación específica de un determinado grupo de sujetos cuyas vivencias nos abren múltiples aristas de discusión y análisis; nos referiremos a la infancia, ésta tiene múltiples formas de abordaje, vista como concepto, categoría referida a un estado, condición de existencia, etapa de la vida, todas que evocan concepciones y construcciones de significado a partir de los cuales se construyen las vivencias y las experiencias de vida en las personas. Al respecto, Agamben (2007) nos sitúa en esa perspectiva, lo cual nos permite visibilizar otras posibilidades y construcciones que han permitido desplegar líneas de acción y modos de relación en discursos oficiales que se mezclan con discursos tradicionales, los cuáles, éstos últimos están cargados de referencias simbólicas ya sea, de una infancia referida a una condición de inferioridad, o de un ser en potencial, o en vías de, y otras que refieren a la idea de un ser protegido y cuidado.

Los discursos sobre infancia están sostenidos desde diversas perspectivas históricas y políticas, culturales (Rojas, 2004). Las concepciones de la infancia son una construcción, por lo cual su concepto varía según lo que acontece sociohistóricamente, presentando así variadas ideas entorno a ellos y ellas (Morales, 2014 citando a Alzate, 2001; Aries, 2006; Buckingham, 2002; Demause, 1991; Grau, 2011; Rojas, 2010). Cabe precisar que la infancia se puede ver desde diversos frentes, que en este trabajo no responderemos a ellos precisamente, pero si atenderemos a una concepción constitutiva de sentidos y acción. la niñez [2] pareciera nos sitúa desde una comprensión etárea, al respecto, Morales nos extiende señalando lo siguiente:

La relación de la niñez con la temporalidad se materializa en diversos elementos, siendo la edad uno de los que mayor cobertura analítica y teórico ha tenido. Ser niño y niña suele asociarse a ser una persona de un determinado rango etáreo, que comprendería desde el nacimiento hasta un momento o hito que marcaría el paso hacia otro estado: ser joven o ser adulto o adulta, ya sea desde la biología (pubertad, disminución del crecimiento, entre otros), o desde la cultura (término de la escolaridad, mayoría de edad, atribuciones y penalizaciones jurídicas, por mencionar algunos). En este caso, la edad será entendida como una construcción cultural, e históricamente situada.

Si bien ambos términos (infancia y niñez) nos refieren a evocar a la situación de niños y niñas, nos posicionaremos en este trabajo hablar de la construcción política, social y cultural, de la que son parte a partir de sus propias acciones y situaciones de vida develando los entramados y lo que emerge en torno a ellos y ellas. De este modo En este contexto las diversas vidas de niños y niñas en pobreza, en violencia, en carencia, en

1* Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. E-Mail de contacto: viviana.soto.a@uchile.cl.

2 Citando a Morales, J.(2014: 62) “No debe confundirse la edad como ciclo vital (que define los grados de edad por los cuales han de pasar los miembros individuales de una cultura) con la edad como generación (que agrupa a los individuos según las relaciones que mantienen con sus ascendientes y sus descendientes y según la conciencia que tienen de pertenecer a una cohorte generacional) (...) Por último, debe diferenciarse la edad como condición social (que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a los sujetos) y la edad como imagen cultural (que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos).” (FEIXA, 1996, pág. 321).

enfermedad, en exilios, en exclusiones, y otras tantas situaciones, nos hacen reflexionar sobre esta pluralidad muchas veces nombrada, pero también en lo opuesto, pocas veces abordada. Esta diversidad nos permite visibilizar la existencia de niños y niñas en diferentes contextos y que merecen nuestra atención y acción.

Este trabajo se posiciona desde un contexto de vida de niñas y niños muy particular, el cual lo denominados "encierro", éste entendido como lugar de privación y limitaciones y control en la vida cotidiana. La institución en tanto centro cerrado, es lo que sería la *institución total* (Goffman; 2001) el lugar de residencia y de trabajo donde individuos en igual situación, están aislados en un cotidiano social por un considerable período de tiempo en que comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. En este caso quienes están bajo instituciones de resguardo pasan a ser controlados y de esta forma más que sujetos, se transforman en objeto de control y vigilancia. La institución total, como los centros de protección de niños y niñas, que en alusión a García Ganclini, pasan a ser un hibrido social, por un lado, comunidad de residencia, o un hogar infantil, y por otro lado, una institución formal que controla, norma y vigila.

La hibridación es un concepto necesario que colocaremos en la discusión en este trabajo ya que el contexto de encierro nos habla de trayectos de vida con acontecimientos de violencia, maltratos, abandono, explotación, abusos, exclusión, también de cuidado y protección. El ingreso de un niño y niña a una institución de resguardo y protección en Chile, es por orden de los tribunales de justicia que determina que el niño, niña debe ser separado de su familia por la situación de vulneración que viven en su núcleo familiar. Si bien de ella son apartados para ser protegidos, muchas veces la búsqueda a la protección a su seguridad e integridad en dichos centros de residencias es limitada porque adolece de promover su plena integridad. Niños y niñas en condiciones de vulneración constante, cargan una condición de "menor", aunque con "derechos", pero con limitaciones. Las situaciones que han sufrido presentan realidades carenciadas en sus condiciones materiales de existencia, en sus condiciones afectivas y sociales, muchas veces bajo la cosificación de sus vidas, porque es a quienes hay que cuidar y recrear a "ratos", esto se presenta instituido en prácticas y micro prácticas institucionales.

Los niños y niñas que están bajo la protección de una residencia, su institución primaria de socialización, su familia, presentan carencias, relaciones afectivas y sociales muchas veces quebradas y no satisfechas. Por otro lado, la institución secundaria, en este caso, la escuela a la cual asisten, se presenta muchas veces excluyente, coartando posibilidades de acción. De esta forma, la educación de los niños y niñas en un contexto cerrado resulta ser compleja tanto por las trayectorias de vida familiar y porque el mismo encierro ya lo es. Niños y niñas en las residencias van a una escuela cercana o bien las mismas residencias cuentan con escuelas en su interior para la continuidad de estudios escolares y de esta forma no vean interrumpida su formación escolar, si bien esto busca atender su derecho a estudiar pasa a la vez ser una nueva paradoja y complejidad. porque la educación tradicional en Chile está en cuestión porque presenta altos niveles de control, donde la rigidez de los procesos, la revisión de los estándares y su cumplimiento, es la norma y sobre todo se vuelve a presentar a quienes son parte de una Institución cerrada, donde lo vigilante, lo normativo impera de manera amplia y consistente.

De este modo, encontramos condiciones de vida excluyentes que se transforman en una paradoja institucional. Es, en este contexto, en que se desarrolla un proyecto pedagógico lúdico con niños y niñas, el cual fue sistematizado por un equipo de cinco educadoras a través de conversaciones y registros escritos sobre los sentidos de la experiencia del juego en los niños y niñas. El análisis de las acciones nos convocó a posicionar la pregunta con la que se inició el proyecto, referida a si una pedagogía basada en el juego era posible en un contexto cerrado con sujetos clausurados socialmente cuyas vidas transitan al borde de un constante caos individual.

La sistematización nos arrojó varias preguntas, entre ellas si el juego ¿era una nueva paradoja**?.** En un contexto de clausuras, ¿Qué significados tuvo el juego en el acontecer de los niños y niñas?, **¿Cómo podemos hablar de juegos y por ende de un niño y niña sujeto lúdico cuyas narrativas de vida son de abandono y violencia? ¿Qué nos dicen las paradojas de este contexto y la experiencia vivida?** Este trabajo busca los sentidos de una sistematización, el desarrollo de acciones educativas basadas en el juego con un grupo de niños y niñas de una residencia de protección. En este sentido, la experiencia del juego buscó ser compartida porque constatamos de un inicio que éste encierra un valor que trasciende a la persona, transita y es movimiento; permitiendo a todo niño, niña descubrir su ser creativo, hacedor, de acontecer y de emociones. El juego, traspasa límites biológicos, es una función de sentido "en el juego -entra en juego- algo que rebasa, el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital". (Huizinga, 1972, 12). Por ello pensamos el juego, como texto argumentativo de creación incesante; donde su trayecto era nuestra interrogante.

De este modo, el objetivo de este trabajo buscó Interpretar críticamente un proyecto lúdico, realizado con niños y niñas de una residencia de protección en Chile. Así, este estudio pretende interpretar lo que acontece en las vivencias en un contexto institucional de prácticas con diversas mixturas en la experiencia del juego, permitiendo un grado de abstracción y generalización mayor para contribuir a nuevos proyectos y a educadores en el trabajo con niños y niñas en situación de encierro y marginación social.

Metodología

El paradigma desde el cual se posiciona este trabajo es el paradigma comprensivo interpretativo. Este paradigma se centra en fenómenos sociales, "fenómenos de sentido que pueden ser comprendidos e interpretados. (Mucchielli, 2001). Estos son fenómenos de sentido y una manera de llegar a ellos es a través de la comprensión. De tal modo, se busca a través de la comprensión e interpretación, los significados del juego en los niños, niñas y adultos, sujetos de la misma experiencia.

De acuerdo a lo anterior, este estudio refiere a una sistematización que invita a la reflexión crítica, un meta relato de la experiencia del juego con niños y niñas en contextos cerrados.

La sistematización es entendida como la mirada crítica que empleamos sobre una experiencia y sus procesos. La sistematización señala Ghiso (1998), vincula un componente que es el pedagógico, al sistematizar nos estamos formando. La sistematización pretende explicar el significado que ha tenido la experiencia para los diferentes participantes y constituirse en un nuevo conocimiento. El sustento epistemológico que subyace en esta sistematización es que los sujetos en su devenir van construyendo realidades en un proceso histórico de configuración y comprensión de fenómenos individuales y colectivos. De este modo, la sistematización se plantea desde un enfoque interpretativo crítico en su pretensión de dar un carácter formador y transformador a la experiencia.

De esta forma, sistematizar es reconstruir experiencias y permite analizar e interpretar críticamente lo ocurrido. La sistematización lo que busca es generar conocimiento, lecciones basadas en una interpretación crítica. (Ghiso, 1998, De Sousa 2000, Torres, 2003). De este modo, para su ejercicio se analiza los registros del proyecto realizado con niños y niñas de 6 a 12 años de edad, de manera de reconstruir su proceso y/o contenidos. Se busca el tejido de significados que resultó de las interacciones en la experiencia de 30 sesiones de tres días semanal por dos horas. Es decir se vuelve al proceso vivido, *ex post* lo acontecido, los significados del recorrido reflexivo, para que con nuevas interpretaciones, volver a nombrar y significar la experiencia.

Lo que se sistematiza es el proyecto lúdico que fue realizado en una residencia con treinta niños y niñas de 6 a 12 años de edad, y se desarrolla por un periodo de cuatro meses. Durante el proceso se llevaron registros de campo de la experiencia de juegos con niños y niñas. La experiencia del jugar tuvo mixturas, juegos en diversas áreas, uso de materiales variados, creación y exploración, que buscó proponer y generar espacios de expresión. Se priorizó el juego libre, aunque se tuvo que incorporar, al inicio del proyecto, experiencias lúdicas organizadas, invitando a la participación e inventiva de los niños y niñas.

Discusiones e Interpretaciones

Primeramente, nuestro abordaje hace hincapié a la experiencia de juego en los niños y niñas en un espacio cerrado, donde existen muchas clausuras, ésta nos llevó a relevar su significado y como bien lo plantea Huizinga (1972), en significarlo y nombrarlo, como *una actividad libre*. En este imperativo textual se cuidó que este carácter de libertad se veía limitado cuando fuese por mandato. Al respecto, el autor señala: "el niño y el animal juegan porque encuentran, gusto en ello, y en eso consiste precisamente la libertad […] el juego es libre, es libertad" (p20). El niño, al jugar es libre, su libertad será el juego. Desde ahí, que en el espacio clausurado, el juego, tuvo su relevancia.

Cabe y como punto inicial de nuestro análisis precisar que el acontecer inicial del juego para los niños y niñas fue sorpresivo. Esto marcó nuestra atención, estábamos rodeados de niños y niñas donde el juego parecía no ser un cotidiano, pero como que si el juego estuviese siendo en cada uno de ellos y ellas demandado. Sabíamos que el juego albergaba un enorme sentido, la presencia de un elemento trascendental.

La invitación al juego no estuvo exenta de tensiones, una principal era que los mismos niños y niñas se negaban a jugar. Esa negación, nos preguntábamos ¿de dónde provenía?, al parecer era externa e interna; una mixtura llena de tensión y negación de su propia historia y memoria. Pareciera que el juego hubiese estado exiliado en sus vidas, o en pausas constantes; o como si el juego hubiera sido un acontecer muchas veces prohibido en sus vidas.

El juego en los niños y niñas tuvo un encuentro particular, diferenciador de su experiencia cotidiana. El juego convocó encuentros consigo mismo y con los otros. Un nuevo estar, muchas veces armonioso y con posibilidad creativa que en la acción interpeló y buscó comprometer. De este modo, el juego en los niños y niñas, no se hizo esperar. La experiencia del juego fue un transmisor de vida y transformador de espacio, esa actitud fue más allá del espacio del cuerpo. Esto tomó un sentido ya que el juego no fue significado como mero recurso, sino, como un modo de estar. El acontecer con niños y niñas fue pensar el juego como libertad y creación, porque justamente concebimos el juego como fin en sí mismo. En esa libertad y significados, el juego y desde lo político, nos permitió reconocer que somos cuerpo con memoria, un territorio de interacciones en que se relata y se convoca.

El juego fue un claro movimiento en los niños y niñas, nuestro análisis señala que éste se presenta y desaparece, por tanto, es efímero. En el juego hay momentos esenciales, uno el caos y una nueva realidad organizada. El caos es inseparable para el niño porque el juego como un acto de posibles riesgos lo conducen a desestabilizar ese orden, de este modo podemos decir que el juego es una constante dualidad. A pesar de todo lo visible, el juego es inasible, no se deja atrapar. El niño y el espacio, lo hacen no vacío lo vuelven un vértigo de movimientos, vuelve el caos, y luego la calma. Todo se trasforma, aunque el juego se repita nunca es igual. Sucesos o acontecimientos donde su creador no tiene control absoluto sobre el resultado final, termina sin ser previsto, el juego de esta manera

se fue interpelando así mismo. Al respecto, para Alves (1982), el juego "es una expresión de búsqueda interminable de un mundo" (p: 35). Lo peculiar del juego es que lleva a un "estar" temporal, escapando de la vida corriente de ese encierro: Al pricipio el juego se buscaba que fuera guiado por los adultos y de manera progresiva se fue descubriendo o mas bien dejándose llevar ese sujeto de potencialidad para crear sus propios juegos e inventivas. Los niños y niñas en los juegos de hacer "como sí" se dejan absorber y ya es para ellos y ellas lo "en serio".

La idea se confunde en el juego y es porque cuando se juega, se develan deseos y anhelos. El juego permite construir y exponer un relato; a propósito, Alves (1982) expresa: "Los niños saben que son ellos mismos quienes asumen los papeles y que escriben los libretos. Por eso son libres de inventar y buscar salidas nuevas. Continúan siendo dueños del mundo de los juegos que su imaginación creó. Por eso no hay nadie que los obligue a jugar el juego de ayer" (p: 37). El encuentro de los niños, niñas en el juego se puede presentar como un proceso instituyente e instituido, lo que para Castoriadis sería *el imaginario radical* (2001*)*. Lo radical es algo que no se puede evitar, la posibilidad de crear es lo radical. El ser humano es radicalmente imaginativo, porque siempre está produciendo imaginarios que se quieren transformar. Esa actividad la que crea el ser humano, genera la diferencia de cualquier otro ser vivo. Genera e inventa el mundo que habita y al hacerlo se inventa así mismo. El ser humano crea, imagina, despliega, genera algo allí donde no había, transforma y en este acto se trasforma así mismo, en este caso, en el juego el niño y la niña transforma su mundo y se transforma.

El juego implica movimiento y desenlaces, se está en constante ir y venir, en ese movimiento incesante hay límites, en él rigen determinadas reglas y que sirven para la ejecución de una acción. El juego crea un orden que se prepara delimitando su campo, y Huizinga (1972) habla de campo estético. En este sentido "el juego busca armonía en todas sus formas" (p: 23).

En la experiencia con niños y niñas cuyos trayectos de vida se han visto de manera violenta, el juego emerge con todas las ambivalencias del sujeto Freudiano. Aparece incesante, se separa de un espacio y tiempo corriente, de este modo, aparece incierto, se deja a la iniciativa sometido a una nueva legislación inmerso en lo que aparece como irreal. (Caillois, 1967, 37). Las condiciones de incertidumbre, irrealidad e imaginación se circunscriben y matizan en la visión de juego.

En el jugar, se logró develar como niños y niña se fueron reconociendo potenciadores de una actividad libre. La actividad libre del juego permite la construcción de conocimiento a partir de la experiencia vivida en él. En un mismo sentido, esta capacidad de adoptar una actitud lúdica toma forma, si se considera que el pensamiento y el lenguaje están implicados dentro del juego.

Reconocerse en un continuo, como sujetos con capacidad de acción, creativos y para el contexto de control y vigilancia la presencia del juego fue virtuosa, ya que el juego fue facilitando nuevas prácticas, aunque no libre de tensiones, pero nuevas creaciones y encuentros. Al vivenciar el juego fue la sensación, que no quería concluir y eso se expresaba en niños y niñas de manera muy intensa, no querían dejar ir esos momentos, era la sensación de querer dejar consigo y para siempre lo preciado, lo que en algún momento se les arrebató y ahora que descubrían una nueva sensación y se encontraban consigo mismos, no querían que se extinguiera., era la búsqueda de la continuidad.

Al respecto Gadamer (2002) señala que "el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico" (p: 66). El juego permite construir un relato y exponerlo, el cual, muchas veces y en la experiencia vivida, iba a contrapelo de las prácticas

institucionalizadas y que enmarcaban el accionar del grupo de niños, niñas. Las prácticas instituidas eran acotadas y con horarios restringidos, con el juego, en cambio, las prácticas generaron matices de acción, y con ellos nuevas decisiones para abrir nuevas acciones. Esto hizo que el juego se fuese significando y prolongándose.

Cabe precisar que el juego se significa en los niños y niñas, se transmite vida y transformar el espacio, esa actitud de transformación va más allá del espacio del cuerpo. La emoción se hace cuerpo y se exterioriza en el espacio. El juego develó la potencialidad de reconocer que nos hace seres históricos, porque nos hace sentir que somos cuerpo con memoria. Esta objetividad posiciona al juego como un modo de pensar la vida.

La residencia fue el lugar de la infancia en vulneración, el espacio de la protección y del cuidado a toda vulneración y violencia. Se busca y con la justicia apartar a los niños y niñas de adultos y contextos en que han sido vulnerados y por ende, se pretende brindar protección, contribuir a sus necesidades básicas fundamentales y a su educación. Pero el espacio de la residencia y las situaciones que rodean en este contexto a los niños y niñas, no está libre de tensiones y paradojas.

La existencia de una residencia de protección de la infancia en Chile está organizada bajo protocolos y normativas, siendo una organización protectora de carácter vigilante y con alto nivel de control. El tema del panóptico muy tratado en Foucault, en tanto vigilancia, es parte de las dinámicas cotidianas de control, éste muy instituido para mantener el orden y de esta forma el cumplimiento de los hábitos en muchas residencias. En estos espacios se van institucionalizando protocolos y programas lo que implica un abordaje de las prácticas desde una perspectiva crítica. En tal sentido, y resulta preciso relevar lo que aparece en las fisuras de las prácticas, y en los pliegues de lo que acontece, de lo que se nombra, de lo que se hace en las residencias. Cabe señalar, que uno de los protocolos para la contención física en situación de crisis de los niños y niñas es la intervención, como un proceso de ayuda para soportar el suceso traumático y debilitar sus efectos. Al respecto, y la mirada que hacen los propios educadores de las residencias es que es el propio contexto es el que traumatiza de manera crónica y continua a los niños y niñas, por lo que intervenir en situación de crisis resulta paradójico ya que la misma institucionalización de niños y niñas refleja una sociedad en crisis. Así, y al relevar esta crisis y, alojada sólo en los niños y niñas, da cuenta de las múltiples y dañinas intervenciones, porque ésta no es aislada a un caso, sino es transversal y constante. En esta arista es interesante relevar la crítica al uso de los medicamentos en los niños y niñas en situación de crisis, como una manera de resolver problemas, conductas y situaciones de aprendizajes. Esta situación de administración de fármacos tan usada y naturalizada es vista como proyecto ordenador de un sistema con coordenadas de disciplinamiento y normalización que busca la homogenización de la sociedad, y se presenta en el caso de las residencias en el contexto de la modernidad capitalista; se homologa la idea de un ser normal que responda a las lógicas del mercado y así ser sinónimo de eficiencia, en caso contrario viene la exclusión a grupos. De esta manera se va aceptando socialmente el dolor y la propia segregación (Scribano, 2007).

Con estas tensiones y regulación del estado de la vida de los niñas y niños, las dinámicas que se desarrollan en una residencia dan cuenta de un Hibrido social, citando a García Ganclini. Por un lado, residencia de protección y por otro un espacio de control y disciplinamiento que, si bien puedan tener alguna relación, develan la existencia de paradojas. De esas paradojas bien señala (González, 2020) ¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad ?. El concepto de Hibrido en Ganclini (2003) nos refiere a “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p: 7). De igual modo como señala el autor la hibridación

aparece hoy como el concepto que permite lecturas abiertas y plurales. En este caso un lugar de protección, de cuidado a niños y niñas que han sufrido vulneraciones y donde se les cuida para evitar seguir sufriendo, el espacio de residencia de protección se ha trasformado en un habitar complejo y lleno de tensiones con normas, control y vigilancia convirtiéndose en un espacio complejo de vulneración, una mixtura difícil de definir, ya que la residencia pasa a ser un espacio hibrido de significaciones. Esta hibridación no es que busquemos entender así la vulneración, y la protección, no es el afán de correr el riesgo de dejar situados en la periferia estos problemas societales, sino buscar comprender el complejo tejido del cual se constituye la residencia.

Esto es claro y preciso de develar ya que en esta complejidad convive el juego, la experiencia de vida como señala Soto (2018), quien en una experiencia de juego en una residencia se planteara preguntas sobre "el jugar con sujetos clausurados, sobre cómo trabajar con la infancia vulnerada en sus derechos humanos, invisibilizada; cómo trabajar con la infancia fragmentada a la que se le cubre y protege, y la vez se le reprime. Pero, por sobre todo, cómo hacer pedagogía lúdica en instituciones normalizadas y fragmentadas" (p. 330). Creemos que hacernos estas preguntas, y volver a replantearnos nos invitan a reflexionar sobre el carácter subversivo que implica mirar el repertorio de las prácticas en las residencias de niños y niñas y cómo éstos se desenmarcan de los encuadres instituidos, apropiándose de repertorios completamente distintos a los del adulto. La experiencia de los niños y niños y las fisuras de las prácticas cotidianas hacen que repensemos, en este contexto, la institución total.

Reflexiones de una experiencia

En nuestros relatos nos fuimos preguntando si el juego era una nueva paradoja, si era posible y cómo, en niños y niñas cuyas narrativas de vida son de abandono y violencia. La experiencia del juego es política y se hace histórica, aparece el juego, en disputa, mostrando y tensionando al sujeto, haciéndose presente y manifestando a los otros su presencia. Al respecto, esta realidad pareciera tener dos caras, por un lado, y desde una perspectiva Freudiana, en un estado ambivalente, la existencia de una dualidad de presencia y ausencia, de estar y no estar. De estas expresiones nos encontramos con la normatividad, la vigilancia a nuestros cuerpos y su expresión rígida, disciplinada e instituida sin posibilidad de contemplación de nosotros mismos; es como estar un fuera de sí, de pasividad política y de aceptación de un sistema de producción y reproducción dominante de conductas disciplinarias que llegan a formar parte del imaginario y de lógicas del *buen* actuar, donde se multiplican las reglas y se acentúa un sistema autoritario de tipo jerárquico. En esta normatividad, señala (Castoriadis; 2001), las instituciones constituyen una red de símbolos en tanto proceso instituyente e instituido, una combinación de signos que resultan de un sentido y de creación de significaciones.

En este escenario el juego estuvo presente con todas sus tensiones. En el juego, la interacción con el otro implicó comunicación, compartir y discernir. Posibilitó al niño y niña entrar al mundo común de la cultura, participar de la historia e historizarce. Develamos que en el jugar hay construcción de corporeidad pues permite expresar. De este modo el acto de jugar resultó y resulta ser una práctica placentera, el jugar se genera y desarrolla en un campo de distensión, con registros conscientes de placer y satisfacción. Este mismo es una fuente que nos convoca a poner en movimiento nuestro archivo imaginario. Como señala Calmels (2005). El juego construye el archivo imaginario, de este modo, reúne y descifra lo que está fragmentado, todo se aúna en un relato que se presenta y representa al jugar. Por ende, el juego y su realidad, es decir, el jugar, es algo peculiar que no se le puede ignorar.

Lo que llama la atención es la potencialidad que emerge de esa realidad del juego. De la experiencia, emerge el sujeto niño y niña, y también el sujeto adulto que invita al juego; Es importante destacar, como la incertidumbre del adulto en el vivir con el vacío y el caos, resulta una situación compleja, porque lo confronta, lo interpela. De este modo, y muchas veces el adulto, tiende a seguir lo instituido, a rendir culto y a obedecer con rigor el orden y lo normado. Pues bien, el sujeto lúdico tensiona todo esto, presenta un eje de argumentación porque, al jugar, algo se dibuja, se construye, algo se comunica. El juego en tanto comunicación permitirá estar en conexión con lo posible y elaborar nuevos discursos; de este modo, el juego permitirá desmontar lo instituido y abrir interpretaciones de nuevos escenarios híbridos.

Por consiguiente, el juego nos convocó a una experiencia extraordinaria, necesaria y vital, y conscientes de lo que acontece en él, el juego infantil va a necesitar adultos que lo alojen. La voz, la participación, la presencia, el movimiento, las huellas, los relatos dan cuenta que el juego implica crítica y de manera radical, porque es una actividad humana auténtica y revolucionaria. El juego se presenta justamente para situar su crítica, presencia constituyente de sentido de vida. El carácter subversivo del juego mezcla sensaciones y percepciones, no libre de tensiones que invita a seguir reflexionando y por sobre todo en un contexto de encierro, un espacio hibrido, todo su potencial posible.

Referencias

AGAMBEN, G. (2007). Infancia e Historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

ALVES, R. (1982) Teología como juego. En: David, Blasco, Machado y Conde Ed., Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en américa latina. (33-37): Buenos Aires, México: Lumen Hvmanitas.

CAILLOIS, R. (1986) Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. México: Fondo de cultura económica.

CALMELS, D. (2005) http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels [consultado, 26 de Julio, 2016]

CASTORIADIS, C. (2007), La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets Editores, Buenos Aires.

DE SOUZA, J. (2000). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. En: Revista Interamericana de educación de adultos 22. (1, 2 y 3).11-48.

FREIRE, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva..

GADAMER, H.G. (2002) La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Paidós.

GARCIA-GANCLINI, N. (2003). "Noticias recientes sobre la hibridación Trans. Revista Transcultural de Música", núm. 7, diciembre, 2003. Sociedad de Etnomusicología Barcelona, España. Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #7 (2003)

GOFFMAN, E. (2001) Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GONZÁLEZ, C. (Marzo 2020). Niño se nace. Politicas de Infancia. En María Iree Alaclde(Directora. Museo Arte e Infancia.Seminario llevado aca cabo en el Seminario del Museo Artes visuales. MAVI. Presentación llevada a cabo en el MAVI. Santiago de Chile.

GHISO, A. (1998). “De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización”. Lapiragua. Revista Latinoamericana de Educación.

HUIZINGA, J. (1972) Homo Ludens. Alianza Editorial, Buenos Aires.

MORALES, J. (2014). ¡Suban Cabritos! Concepciones e Imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad Popular de Chile 1970 a 1973. Tesis de grado

MUCCHIELLI, A. (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Síntesis. Madrid.

SCRIBANO, A. (2007). Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones. (Comp.) CEA-UNC – Jorge Sarmiento Editor. pp.118-142.

SOTO, V. (2018). “El juego para la vida. Reflexiones a partir de la práctica profesionla de educadoras en primera infnacia con niños y niñas en contexto de encierro-protector”. En: Pedagogia en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias. Riel Editores. Santiago de Chile. pp.311-334.

TORRES, A. (2003). Experiencia de sistematización con cinco organizaciones populares. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Descolonizando el saber del docente de primaria

Por Luz Adriana Vargas Sanabria y Nubia Pinilla [1]

Introducción

El presente artículo surge del trabajo de Maestría en Discapacidad e inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia titulado: Experiencias de extranjería en la educación inclusiva. Hacia la justicia curricular en las escuelas; realizado al interior de un colegio público en Bogotá Colombia. Además es el proceso de reflexión entre docentes que se interrogan por la educación inclusiva a partir del ingreso de estudiantes con discapacidad en el aula y que con el tiempo reclama transformaciones en las prácticas pedagógicas, en los objetivos y en la evaluación.

El artículo busca reconocer las sensibilidades o emociones de las niñas y los niños en relación con el currículo, entendido este como las prácticas, contenidos y organización de la escuela. Para esto se hizo necesaria la investigación social a partir de Encuentros Creativos Expresivos Scribano (2013) (ECE en adelante). Fue a través de estos encuentros como pudimos dar voz a un grupo de niñas y niños quienes con colores y dibujos dieron un concepto propio a la categoría de Justicia Curricular.

En este artículo las y los lectores recorrerán un diálogo activo entre dos docentes con roles diferentes dentro de la escuela. La docente de apoyo pedagógico, Adriana (DAP)[2], quien se interroga por las voces de niñas y niños y su sentí/pensar en las prácticas en el aula. Y la docente de Aula, Nubia (DA), directora de curso de grado segundo donde se aplicó la metodología de investigación. Como lector o lectora podrá observar otras formas de reflexionar las prácticas de aula; teniendo como eje central los aprendizajes adquiridos a partir de la escucha e interpretación de las voces de niñas y niños en la escuela y el diálogo de saberes de dos educadoras quienes se cuestionan por la educación inclusiva y la forma como está diseñado el currículo.

Nuestro lugar de enunciación

Somos docentes en un colegio público de Bogotá, Colombia, donde se encuentran más de mil estudiantes matriculados que transitan preescolar, educación básica y media, pero nuestra mirada se centra en niñas y niños de grado segundo, entre los 7 y los 9 años quienes tienen detrás una historia de vida y dan a conocer con transparencia sus contextos y emocionalidad a partir de expresiones con dibujos y colores que son otro leguaje digno de ser interpretado y reconocido para la transformación de las prácticas educativas. Por esta razón los ECE, fueron una herramienta metodológica en esta investigación social, que nos permitió dar valor a las propuestas hechas por las y los estudiantes y de esta manera descolonizar el saber del docente en la construcción de currículo. En concordancia con

1 Luz Adriana Vargas Sanabria, licenciada en Educación Básica, con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Quien actualmente desempeña la labor de Docente de Apoyo Pedagógico. Candidata a Magistra en Discapacidad e Inclusión Social en Universidad Nacional de Colombia. Mail de contacto: luvargass@unal.edu.co Nubia Amparo Pinilla, licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional y quien durante el 2018 desempeñaba la labor de Docente de Aula Grado Segundo, nos acompañará en parte del artículo a partir de reflexiones personales.
Mail de contacto: npinilla@educacionbogota.edu.com.

2 Así se le denomina al cargo que se le da a una docente que gestiona la inclusión en las aulas de estudiantes con discapacidad en los colegios adscritos a la Secretaría de Educación distrital. En Bogotá, Colombia.

Walter Mignolo (2015: 361), "*desprendernos del patrón colonial de poder, es decir, de la colonialidad del poder… No obstante, el desprendimiento es el primer paso, puesto que el desprenderse conlleva la prospectiva, caminar en el horizonte que se abre una vez que nos desprendemos."* En este caso desprendernos de patrones coloniales que han legitimado que el saber solo lo posee el docente y en ese sentido abrir la posibilidad de dar la palabra a las y los estudiantes para la construcción conjunta de ese saber.

> Adriana: desde mi formación como licenciada en educación con énfasis en educación especial y mi quehacer como docente de apoyo pedagógico, he visto que la escuela es un territorio, un lugar en el que se convive y se aprende de los otros y con los otros. Tiempo atrás consideraba que la inclusión educativa y educación inclusiva se trataban de lo mismo. En este punto puedo aclarar, que la inclusión educativa hace referencia a la garantía del derecho a la educación formal de las personas con discapacidad y la educación inclusiva se refiere garantizar el derecho a la educación formal de cualquier persona. Durante este recorrido investigativo he podido des-aprender; he dejado de ver la persona con discapacidad desde su diagnóstico clínico para verla desde su humanidad, he cambiado la percepción que tenía de lo terapéutico como elemento "normalizador" para ver en la discapacidad una oportunidad de relación con la otredad. Sin embargo esa otredad en la escuela genera alteraciones pues la escuela ha sido históricamente un territorio homogenizante:
>
> *Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los ´diferentes', haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito-.* (Skliar, 2012: 184).

En el re-aprender ha sido necesario encontrarme con la visión de docentes de aula, sus temores al afrontar esas diferencias de los estudiantes, su afán por dar cumplimiento a los contenidos curriculares además de las emociones de sus estudiantes y su papel en el diseño curricular de la escuela que habitan.

Aunque generalmente, cada docente reflexiona desde su lugar, desde lo que sabe hacer, he notado que se hace necesario generar un diálogo de saberes en el que podamos descubrir los consensos y disensos y alcanzar otras prácticas en las que se den las transformaciones requeridas en la educación inclusiva.

Encuentro de saberes en la comunidad del grado segundo

> Nubia, tú has sido docente de aula por muchos años, has trabajado como docente desde primero hasta quinto impartiendo las diferentes áreas curriculares de la primaria y un día llega una persona a hablarte de inclusión que sensaciones tienes al respecto, ¿qué emociones te genera? ¿Cómo concebías la educación inclusiva? ¿Qué significaba y qué sentido tiene para ti?

> Nubia: He trabajado en todos los grados de básica primaria. Siempre me he encontrado con particularidades de los estudiantes y hace algunos años atrás yo no tenía una noción de la educación inclusiva. Desde mi formación en la universidad, se

hablaba de educación especial y se consideraba que niños y niñas con discapacidad no podían estar en aula regular y debían recibir "tratamiento" individualizado en escuelas para tal fin.

Por lo tanto, yo manejaba mis clases desde ese precepto, y no tenía en cuenta la educación inclusiva. Por esto, cuando algún estudiante tenía condiciones "diferentes" notables, lo remitía como caso de educación especial.

Adriana: Comentas algo muy importante; la academia donde se forman maestros y maestras que hoy están en las aulas parecen estar muy distantes de lo que en realidad necesitan nuestras escuelas, cuando llegamos a los colegios y nos encontramos de frente con las realidades las y los estudiantes, nos desarman por completo. Parece que entráramos a un territorio desconocido. Sin embargo, compañeras y compañeros docentes, reclaman expertos para transformar sus prácticas. Esta realidad que confronta el saber de las y los docentes y su sentir frente a la inclusión, hace que éstos requieran y reclamen el apoyo de profesionales que les den orientación frente al trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad, ya que no creen ser capaces de avanzar en la formación de ellos. Su respuesta siempre es "No estamos preparados para atender a esta población"

Por otro lado, expresas ese sentir de muchos docentes frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad. Ante este sentir de nuestros compañeros debemos hacer comprender que la escuela debe ser un escenario en el que todos y todas pueden participar y aprender (Booth y Ainscow, 2000: 27). Entender que este otro que llega a las aulas genera temores, nos desacomoda, nos genera sentimientos de desolación intriga ignorancia (Skliar y Jorge, 2009) y generalmente designamos otros escenarios educativos para mantener nuestra rigidez en las prácticas, metodologías y objetivos. En la medida que avancemos en este re-aprender sobre la educación inclusiva, tendremos que ir cambiando la rigidez en las prácticas, metodologías y objetivos y asimilar, que en los escenarios educativos podemos aprender todas y todos.

Es así como hemos dejado de lado la participación de los estudiantes y sus familias en la organización curricular; con el argumento de que no cuentan con las herramientas, conocimientos o el saber, para la construcción de este currículo. Año tras año nos enfrentamos a que cada vez sean menos los y las estudiantes que responden a los objetivos que como docentes proponemos. ***¿Cómo crees que intervienen*** nuestros estudiantes y sus familias en la construcción de currículo? ¿Qué situaciones impiden una construcción colectiva de este?

Nubia: En mi trayectoria docente no he visto una participación eficaz de los estudiantes ni de sus familias en la construcción del currículo. En relación a las situaciones que impiden la construcción colectiva del currículo creo pueden ser:

1. *Teniendo en cuenta las instituciones oficiales, la mayoría de Padres de Familia consideran "que pierden el tiempo" con esa participación e incluso para muchos de ellos no tienen claridad de lo que tienen que aportar con exactitud.*
2. *La educación está administrada y direccionada, desde donde son distantes las experiencias pedagógicas en la cotidianidad del aula de clases y las relaciones con los niños y niñas. D***ónde los directivos hacen modificaciones,** *Construyendo y modificando la política educativa, basada en los referentes y experiencias educativas extranjeras, de tal manera que se puede desconocer la realidad de nuestra escuela*

y sobre todo de nuestras aulas.

3. *La educación está centrada en las ciudades capitales, desconociendo la diversidad cultural de nuestra población educativa.*

4. *Como docentes desconocemos o no notamos los aportes que nos dan las y los estudiantes dentro del aula. Quienes según la edad pueden expresarlo con sus comportamientos, emociones y/o comentarios.*

5. *Para nosotros los docentes en "las semanas de trabajo institucional" Todos tenemos oportunidad de hacer y generar cambios importantes en el currículo. Pero, no siempre se puede hacer, por falta de tiempo o por la disposición de trabajo de algunos profesores.*

Adriana: Entiendo, hay varias razones por las que se hace difícil construir currículo en comunidad y mencionas unas muy importantes. Además, he podido notar que los docentes están cargados de tareas que les impide tener encuentros y diálogos entre colegas y hacer una sistematización de los mismos, lo cual puede contribuir significativamente a la transformación educativa que estudiantes del siglo XXI reclaman.

Nuestras escuelas aún obedecen a estándares y lineamientos generales para todos los estudiantes como afirma Tonucci: *"La escuela transmisiva, para sostener sus principios y metodologías confundió la idea de dar iguales posibilidades a todos los niños, con considerar que todos los niños son iguales"* (2013: 50-51).

La mayoría de docentes creen que los estudiantes deben saber lo mismo y cuando ven que alguno de sus estudiantes no cuenta con lo básico para estar en su grado argumentan de diferentes formas que debe hacerse "un descenso escolar"; lo que implica bajarlo de grado escolar y como hay políticas, leyes, decretos y resoluciones que lo impiden, entonces algunos docentes desahucian pedagógicamente a estudiantes que no tienen el nivel del grado. La inclusión de niños con discapacidades en las aulas de educación formal, enfrenta las mismas dificultades, o tal vez peores, de estudiantes sin discapacidad, los cuales han ingresado a un sistema educativo que los considera "iguales". Como lo afirma Tonucci, la escuela:

Ha necesitado sostener la idea de que todos los alumnos son iguales para justificar que es necesario impartir a todos desde cero los mismos contenidos ya que ninguno sabe nada. Si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan a la misma edad y desde cero. La escuela en todas sus formalidades se ha ocupado de dejar bien representada dicha igualdad. Todos los niños con el mismo uniforme, todos los niños iguales por edad, todos los discapacitados juntos en escuelas especiales etc., suponiendo además que de este modo la tarea quedaría facilitada. (Tonucci, 2013: 51).

Teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo data desde la época de la colonia y la definición de la escuela como "t*ransmisiva",* como la llama Tonucci ¿Cuál es tu perspectiva como co-investigadora en esta propuesta de investigación social:

Nubia: De alguna manera en mi trabajo he estado influenciada por esa "igualdad" en mi aula, inconforme muchas veces – sí, tratando de hacer cosas de cambio, pero creo no he generado acciones verdaderas de cambios significativos. Por eso, cuando fui invitada a participar en la investigación, (Experiencias de extranjería

en la "Educación Inclusiva" hacia la justicia curricular en las escuelas). Me llamó la atención recorrer el tema desde la perspectiva de las y los estudiantes. Y cuando iniciamos creí que era una oportunidad de aprendizaje para ellas y ellos; así que pensé, -¡se beneficiarán!-.

Pero, sobre el avance empecé a verme involucrada y empecé a sentir como me tocaba. En el pasado yo no me veía trabajando "en inclusión"; (así lo denominamos los maestros cuando llegan estudiantes con discapacidad a las escuelas); consideraba así como la mayoría de mis compañeros, "no tenía las condiciones para trabajar en el tema", y abordar la discapacidad era algo que veía lejano; que sólo era la labor de los expertos. Pero en el día a día fui viendo cómo a partir de los mismos estudiantes he ido aprendiendo y adquiriendo algunas herramientas pedagógicas y personales que hasta me hicieron cambiar la forma de conceptualizar la educación inclusiva.

Con el paso del tiempo fui notando la posición teórica del proyecto, me afectaba la visión de lo extranjero, viendo las características de la población que tengo en el aula: niñas y niños de Venezuela, costa atlántica, interior del país, descendencia indígena y cómo cada uno trae un conjunto de conocimientos y experiencias. Mi aula es un lugar de inclusión, donde cada persona trae su cultura, sus vivencias, sus problemas, sus alegrías. Entonces, muchas actividades, muchos vocablos dichos, son para ellos totalmente extraños.

De allí, es que verdaderamente me cuestiono ¿Cómo enseñar? Porque debo cumplir con los estándares del grado según la Secretaría de Educación Distrital (en adelante SED) y ajustada a la globalización. Pero, ¿Cómo desconozco la realidad de cada uno de esos estudiantes? Entonces, debo pensar en los puntos medios. No permitir quitarles lo que traen pero "incluirlos" dentro de lo que debo hacer. Este punto se ha convertido en mi reto.

En este momento considero que una de las grandes beneficiadas al interpretar las voces de las niñas y los niños, soy yo, porque me he movido de mi zona de confort; lo que me ha llevado a indagar, a aprender, a experimentar cambios en mí, para transmitir a otros. Tener otra mirada sobre lo que es la inclusión y no solo en lo referido a la discapacidad; sino la inclusión desde la mirada del que no pertenece lo que se cree cotidiano del aula.

Adriana: Tus relatos, son experiencias muy reveladoras. De lo cual puedo afirmar que: dar la voz a niñas y niños en la construcción del currículo, puede garantizar que la escuela sea ese territorio para todas y todos. Para mí esta sería una forma de descolonizar el saber del docente. No obstante, descolonizar ese saber, no es una tarea fácil. Podemos empezar por reflexionar ¿Qué es lo que las niñas y los niños quieren vivir y aprender en sus escuelas? Es un interrogante que me hago continuamente al escuchar a las y los docentes inquietarse por la baja motivación que están presentando sus estudiantes a lo largo del año escolar.

Actualmente existe una preocupación transformar la educación, expertos sugiriendo nuevas tendencias y didácticas encaminadas a motivar. Sin embargo, poco escuchamos de investigaciones hechas a partir de las voces de las niñas y los niños y tomar sus opiniones como saberes para construir nuevas prácticas educativas.

En estas inquietudes acerca de lo que se necesita en la escuela, he sido testiga[3] de los desafíos que implica incluir en el aula, los temores que enfrentan maestras y maestros al reconocer la diversidad de la escuela y la gran responsabilidad que asumen día tras día para enseñar a un grupo de niñas y niños con intereses y realidades distintas. Puedo afirmar con certeza que la educación inclusiva está desbordada de sensibilidades tanto en maestras y maestros como en niñas y niños.

Así como no hay una sola forma de ser en el mundo, no solo hay una forma de investigar, como docentes estamos determinadas por el contexto escolar. ¿Cómo ha sido para ti la experiencia de trabajar los encuentros creativos expresivos?, que nos propone el sociólogo Adrián Scribano (2013) teniendo en cuenta los cambios sociales del siglo XXI. ¿Por qué dar voz a las niñas y los niños en las dinámicas de la escuela?

Creemos como adultos que poseemos el saber por nuestros largos recorridos académicos y/o profesionales, crees que con la metodología de investigación desarrollada ¿logramos dar voz a tus estudiantes? Si así fue, que dicen esas voces.

Nubia: Mi experiencia en los encuentros creativos fue un proceso de menos a más. Inicie como espectadora, en el papel de "vigilar" a los y las estudiantes, en una posición cómoda. Pero, en el transcurrir de los encuentros me fui vinculando, interesando e inquietando con base a las respuestas y saberes que mostraban los niños y niñas ante los diferentes temas planteados.

Empecé a entender como la "inclusión" en mi aula no se trataba sólo de niñas y niños con discapacidad, sino que todos desde su procedencia y vivencia diaria tiene una particularidad, haciendo mi aula "inclusiva". Entendí y asumí (porque no lo había reconocido) que debo procurar situaciones de aula en las que puedan aprender todos.

Mis estudiantes si dieron voces, algunos más que otros (para mí). Ellos, me llevan a que continuamente busque estrategias para entenderme con ellos; me hicieron ver cómo las debilidades que tienen, las puedo llevar a fortalezas. Cómo, sin importar la condición, si puede haber y lograrse cambios.

Ahora, tengo un panorama claro de esa diversidad. Pero, el reto que tengo y es cada día mayor está en ¿cómo hacer? para que 35 estudiantes sean atendidos individual y colectivamente en esas voces de "yo soy, yo Existo"

Adriana: Es muy importante esto que me compartes. Cada niña y cada niño traen consigo un sinfín de experiencias. En los encuentros pude notar que un gran número de estudiantes han tenido que migrar de su lugar de procedencia, algunos fueron llegando y otros ya no están en la escuela por diferentes razones, tal vez seguirán sintiéndose extraños o extranjeros en otras escuelas y ese "¿Cómo hacer?" quizás se resuelve escuchando y sentí/pensando a tus estudiantes. Como lo propone Tonucci;

Es necesario que la escuela apueste a la capacidad de cada niño, y lo ayude extendiendo el abanico de propuestas, de tal manera que cada uno pueda encontrar su lugar, su lenguaje. Cuando esto no ocurre la escuela se reduce mucho, se convierte en una institución adecuada sólo para unos pocos. Una escuela se enriquece con la heterogeneidad de sus alumnos elige y busca criterios que sostengan dicha diversidad. (Tonucci, 2013, pág. 52).

3 Expongo este término en femenino porque quiero reivindicar mi seti/pensar como mujer.

Es necesario, cuestionar la importancia que le estamos dando a los contenidos ya que estos nos alejan de la esencia de la educación. Pienso que los contenidos deben ser un pretexto para desarrollar otras habilidades y no el fin de la educación. Sin embargo, algunos docentes determinan el futuro académico de sus estudiantes de acuerdo a la memorización de esos contenidos. Pienso que nuestros docentes tienen miedo a las personas diferentes y con el tiempo ese miedo parece incrementarse; nuestra sociedad parece que está perdiendo derechos que habían sido conquistados, perdemos valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda y el apoyo (Torres, 2012); razón por la cual la diferencia se ve obligada a ocupar las fronteras de la escuela.

Las niñas y los niños en la escuela pocas veces se atreven a expresar sus emociones ante adultos que manejan el poder en un contexto determinado. En este caso particular, la escuela, el aula es fue un escenario esclarecedor en donde las expresiones fueron dándose a partir del color y las imágenes que se plasmaron en los encuentros creativos expresivos.

En uno de los encuentros intentamos con las y los estudiantes dar color a las emociones, indagamos a partir de los emojis y estas fueron sus representaciones cromáticas que como afirma Scribano, (2013) "*el uso de los colores actúa como metáfora cromática que hace posible "soltar" la expresividad y efectuar el análisis social".*

Los colores de la tristeza[4]

Los colores del miedo

Los colores de la sorpresa, el asombro

Los colores del amor

4 Las imágenes aquí presentadas son fuente propia, como resultado de los ECE realizados en el trabajo de investigación al que hago referencia al iniciar esta colaboración.

Los colores de la ira, mal genio o molestia

Cada ECE; coloreaban emociones frente a preguntas que les hacíamos. Ellos y ellas también dibujaban y acompañaban sus dibujos con pequeñas narraciones. Como queriendo decir más allá del color con sus imágenes.

Estas fueron sus expresiones frente a algunas inquietudes que nos planteamos como docentes:

Colorea tus emociones frente a las siguientes preguntas ¿cómo te sientes al llegar a la escuela?

Son emociones multicolor las que son expresadas por las niñas y los niños y aunque esperaba que solo colorearan, los dibujos son como palabras que continuamente nos hablan a los docentes. Sin embargo esa no es la forma de expresión que maestras y maestros esperan. En grado segundo creemos que ya deben estar configurando frases, oraciones e incluso párrafos cortos que den una idea.

En ese mismo encuentro las niñas y los niños dieron respuesta a la pregunta ¿cómo te sientes en las clases y en los descansos? El cuerpo aquí juega otro factor importante. Las niñas y los niños quieren jugar en la escuela disfrutar de sus amigas y amigos en el descanso, correr, compartir, montar en el columpio. Pero los adultos de la escuela hemos creado un sinfín de normas que los mantienen a salvo de los golpes, de las caídas. Tenemos el gran temor de que se golpeen y se hagan heridas. Nos da miedo que los padres y madres nos denuncien por haber permitido que su hija o hijo se lastimara. Entoces prohibimos correr, jugar con pelotas y hasta ponemos fronteras dentro de la misma escuela para evitar otro tipo de daños. –sólo los que están en preescolar pueden hacer uso de los columpios y la arenera.

¿Cómo te sientes al regresar a casa?

El regreso a casa es esperanzador en la mayoría, las niñas y los niños esperan poder contar todo lo que hicieron y aprendieron. Lo que comieron, con quien jugaron. La mayoría expresan que se sienten felices al reencontrarse con los suyos.

Considero que los colores y las imágenes nos están contado historias; estos pueden constituir códigos, registros de cotidianidades sentí/pensadas a los que deberíamos darle tanto valor como a la escritura. En donde seguramente se desarrolla la creatividad.

Al indagar a las niñas y los niños acerca de las emociones más frecuentes cuando están en la escuela. La mayoría responde que son felices. Además, miden esa felicidad mediante el cúmulo de experiencias acontecidas. El contacto con sus docentes, la forma en que son aceptadas y aceptados por sus compañeras y compañeros.

Para nadie es un secreto que Colombia ha atravesado por oleadas de violencia que continúan generando desplazamientos, pobreza, desarraigo cultural y la mayor parte de los docentes lo dejan de lado por el afán de cumplir con los contenidos.

En la llegada de un estudiante nuevo a sus aulas, las evaluaciones diagnósticas están cargadas de preguntas relacionadas con el saber matemático, comprensión en lectura, redacción. Todo con el objetivo de responder a los estándares curriculares que luego evaluarán la calidad educativa de una institución a partir de las pruebas de estado. Es así como la función del docente se ve limitada y aunque hay docentes que intentan hacer transformaciones y no ceñirse a los meros contenidos, desacomodarse le cuesta. La escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas. ¿Qué nos pueden decir esas niñas y niños de sus territorios, de las guerras vividas, de sus experiencias?

Nubia, Crees que mediante los ECE ¿logramos dar voz a tus estudiantes? En palabras de Tonucci:

dar la palabra… Dar la palabra a los niños significa, en cambio, crear una situación propicia para que se expresen. Para expresarse, los niños necesitan razonar sobre cosas que conocen directamente, que forman parte de su vida. No pueden dar su punto de vista sobre la historia lejana o sobre países y problemas que no conocen, pero sí sobre la vida del barrio, de la ciudad en la que viven, sobre sus necesidades, sobre sus deseos. Es importante explicarlos en problemas sobre los cuales todos tienen algo que decir y no sólo los mejores del colegio. (Tonucci, 2014: 21)

Nubia: Con el proceso y participación en esta investigación definitivamente sí. Uno de los efectos más evidentes, es que ahora en mi aula hay mayor participación, yo tengo mayor apertura a que se hable, debido a que estamos trabajando la lectura, la escritura y el diálogo. Hacemos clases en las que ellos comentan sus cotidianidades y dicen: "ah sí, a mí me pasó…". Dentro de todo el grupo tengo solamente dos niñas que no hablan y para evaluarlas por ejemplo, las tengo que abordar solas y en esa cercanía si responden a lo que se les pregunta. Los demás son estudiantes que expresan espontáneamente, sin embargo, no es sólo durante los ECE, sino también posterior a estos. Además, me surgió la idea como docente, preguntarles ¿qué creen ustedes que se puede cambiar en las tareas? Algunos de ellos las han cuestionado "¿para qué sirven?, y hay quienes no están de acuerdo con estas. Pero yo les digo, lo ideal es que no haya, para esto es necesario que hagan todos sus deberes en el salón, pero tenemos unas condiciones que nos quitan los tiempos en Aula. Por ejemplo utilizamos hora y media, casi dos almorzando reduciendo nuestro tiempo académico. No alcanzamos a hacer refuerzos, ni abordar la totalidad de los aprendizajes que se requieren. Y yo tampoco veo funcionalidad en las tareas asignadas para realizar en la casa; les he dicho que tienen razón. Aún me cuestiona ¿cómo puedo lograr con tan poco tiempo alcanzar sus desarrollos en las diferentes áreas con los tiempos tan limitados? El tiempo que permanecemos en el colegio no lo permite. (Son cinco horas diarias con los estudiantes)

De la misma manera puedo afirmar que dar la voz en la construcción de currículo es preguntarles directamente a ellos. ¿Ustedes, qué creen que es necesario y útil aprender en la escuela? Porque seguramente las niñas y los niños expresan sus ideas y aportes con su edad y desde su visión de escuela y contexto familiar. De ahí que nosotros como docentes debemos escucharlos y ser sus voceros para encaminar el currículo.

Adriana: Sin lugar a dudas hay situaciones que nos enfocan en la estandarización del currículo hay ciertos lineamientos que no podemos omitir. Por ejemplo, las horas deben ser de 55 minutos, el descanso debe ser de 25 minutos, aun reconociendo que los primeros años las niñas y los niños deben dedicar más tiempo al juego, los contenidos para cada grado son importantes para alcanzar un buen desempeño en las pruebas saber.

Así lo afirman (Gomez, Núñez y Murillo, 2016) En la actualidad, los procesos de formación de docentes están acogiendo fórmulas que están cada vez más estandarizadas teniendo en cuenta las formas como conciben los contenidos curriculares y la evaluación que ponen en práctica y que validan por encima de otras. Esta preferencia puede entenderse como dinámicas de cambio-control y que avala los conocimientos a partir de evaluaciones estándar.

Con lo anterior ¿consideras que estamos poniendo el ambiente propicio para que las niñas y los niños nos expresen? Pues los niños y las niñas sienten que frente a la mirada del docente está siendo siempre evaluado.

Nubia: La percepción que tengo es que no. Con la mirada general de la escuela creo que no se les escucha con relación al currículo.

Ahora, de acuerdo con los intercambios que he tenido con mis compañeros, creo que, dentro del aula, (sin afirmar) no. Yo, no lo hacía y al participar en esta investigación, abrí la puerta para que los y las estudiantes tuvieran la posibilidad de expresar sus inquietudes, les di voz.

Incluso realicé un ECE para que ellos levantaran su voz, y expresaran qué querían ver en la escuela y qué les parecía debía eliminarse. Fue una experiencia maravillosa en la cual ellas y ellos expresaron cosas muy interesantes.

Adriana: Por otro lado, recuerdo también tus diferentes emociones en los ECE, en uno de ellos me comentaste un sentimiento como de frustración, de fallo como docente, sentías en ese momento que las y los estudiantes no estaban teniendo criterio propio. ¿Qué te llevó a pensar en esto?

Nubia: Si. Sobre todo en los primeros ECE porque cuando realizabas las actividades, para mí; ellos no tenían participación coherente y activa con los temas tratados; además, cuando se hacían los trabajos en equipo se veía la dificultad para su realización, porque les costaba intercambiar y ajustarse al trabajo en grupo. Lo cual cambió considerablemente en el transcurso de los encuentros, ya que me propuse trabajar en ese aspecto.

Justicia curricular a partir de las voces de las niñas y los niños

Adriana: Cuando pienso en justicia curricular, quiero hacer una fuerte crítica a las prácticas de la escuela tradicional que se siguen reproduciendo como en el siglo pasado. Sin tener en cuenta que son niñas y niños en otro momento histórico, con diferentes realidades y con un cúmulo cultural de otros territorios.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres, 2016).

Las lecciones recibidas por las niñas y los niños en los ECE nos invitan a repensarnos las prácticas educativas, re-inventarnos la forma como están siendo utilizados los tiempos, los contenidos, los objetivos, la forma como evaluamos y nos socializamos con ellas y ellos, incluso la forma como los adultos entendemos la escuela.

Como resultado de los cambios económicos y sociales el aula de la escuela primaria y pública; es hoy un territorio en el que se encuentran diferentes culturas, discapacidades, niveles socio económicos, intereses y entre otras experiencias de diversidad.

Mi relación con las discapacidades y su inclusión a la educación formal me ha permitido reflexionar que la escuela termina siendo un territorio extranjero para las

diferencias. Estas experiencias, aprendizajes personales y laborales, me permiten afirmar, que cada niña y niño lleva detrás un cúmulo de historias y trayectorias recorridas por sus madres, padres, abuelas, abuelos y personas adultas más cercanas, que seguramente la colonialidad del saber a invisibilizado, porque se le da mayor importancia a los contenidos que esas historias.

Cada ECE nos permitía reflexionar de diferentes formas. Nos permitía ver varios aspectos que se mantienen en la escuela tradicional. Organizar filas para dirigirnos a algún lugar, la manera como están dispuestos los pupitres en el aula, la uniformidad.

Nubia: Efectivamente es una forma muy lineal. Hay varias razones: una es porque al compartir el aula con la jornada mañana, hay convenio de mantener el espacio organizado así, de cambiarlos hay que volverlos a su sitio. Y con frecuencia el tiempo no alcanza. La segunda causa es porque para mí, es más fácil controlar disciplinaria y académicamente el grupo. Aunque, por lo menos dos veces a la semana hago trabajos en grupo, con organización diferente. Sobre todo, finalizando el año fue más habitual trabajar en grupos.

Adriana: Si, la mayoría de los docentes mantienen un interés por mantener el orden, la disciplina y hasta el control de sus estudiantes. Sin embargo, en los ECE, pudimos realizar actividades que implicaron movimientos, que nos quitaron la comodidad que tienen los pupitres, las y los estudiantes interactuaron más, buscaron a sus amigas y amigos se relacionaron unos con otros e incluso conocieron parte de sus historias entre sí. Conformaron una comunidad en la que permitieron que "el otro" fuera parte. Dar la voz en dialogo con la justicia curricular no es otra cosa que permitir a las y los estudiantes expresar a sus docentes lo que desean aprender.

Por otro lado he visto que los docentes en general realizan evaluaciones que terminan en una nota ¿Cuál es el significado que le das a esta?

Nubia: Para mí, la nota es la forma numérica aproximada que puede dar cuenta del producto del trabajo del estudiante y a la vez me da la pauta para saber cómo está mi trabajo en el grupo. La nota siempre la tomo en ambas vías.

Personalmente trato de estar muy pendiente del proceso de cada uno de los niños, acompañándolos en la medida posible para que mejoren algunas debilidades que tienen. Trato de fijarme más en los procesos, pero obvio obligada toca hacer las evaluaciones. He visto, en contra de las pruebas escritas formales, que muchos niños tienen una carga emocional que los afecta, ante ellas.

De otro lado, dentro de la cultura o exigencia estatal, estamos obligados a preparar a las niñas y los niños para las pruebas saber[5], debemos ir trazando el camino para familiarizarlos con ellas. Estas prácticas, se presume; harán que las y los estudiantes tengan mejores resultados en las pruebas de estado, las cuales determinan "la calidad" con la que enseñamos.

Adriana: Tienes razón. Yo por ejemplo, veo las pruebas de estado como una barrera para comprender la diversidad; porque con estas, se estandariza el conocimiento humano e invalidan otras habilidades innatas en nuestros estudiantes. Las pruebas saber se convierten entonces en el objetivo de la educación, que limita las posibilidades del docente para darle reconocimiento a esa otredad.

5 Son exámenes obligatorios que comprueban las competencias de los estudiantes que cursan grado tercero y quinto de primaria y grado noveno y once de bachillerato, realizado en todos los colegios de Colombia

No obstante, en ese diálogo con la discapacidad y la urgente necesidad de estar incluidos en el aula regular, se nos invita a descolonizar el saber del docente, reconociendo las voces de las niñas y los niños; lo cual supone, un reencuentro con las diferencias, en donde todas y todos comparten la necesidad de aprender, pero de diferente forma. Dejando en evidencia que las practicas docentes necesitan transformaciones. La educación inclusiva, no se trata sólo de tener en cuenta a las personas con discapacidad; en las aulas. Es reencontrarnos con migrantes, indígenas, víctimas de violencia que tuvieron que dejar sus escuelas en los campos, hijas e hijos de campesinos, de citadinos, de trabajadoras sexuales, entre otras realidades que se me escapan. Quienes buscan en la escuela expresar sus emociones, intereses, necesidades y encontrar oportunidades para aprender con el otro.

Bibliografía

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2000). *Indice de Inclusión. Desarrollando el prendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol: CSIE UNESCO.

CORDOVA, M. (Dirección). (2012). *La educación prohibida* [Película].

DÍAZ M, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertras, Busquedas y posibilidades . *Tabula Rasa*, 217 - 223.

GOMEZ, C. H., NÚÑEZ, S. I., & MURILLO, M. F. (2016). Descolonizar y queerazar lo docente. Repensando el discurso curricular de la formación socente. *Pensamiento Americano, 10* (18), 46 - 63.

MIGNOLO, D. W. (2015). Prefacio a los tres volúmenes editados por Zulma Palermo, Pablo Quintero, María E. Borsani y Rul Moarquech de la colecciónel desprendimiento. En D. W. Mignolo, & G. P. Pablo, *Trayectorias de re-existencia: ensayos entorno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (pág. 360). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas,.

RUBIO, G. S. (2016). La inclusión más allá de la políticas en la institución Agroindustrial Santiago de Chocontá. En G. A. Ocampo, *Ideología Invisibilidad y Dominación* (pág. 216). Chile: CELEI.

SÁBIDO, R. O. (2012). *Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo.*

SCRIBANO, A. (2013). *Encuentros creativos expresivos : una metodología para estudiar sensibilidades.* Buenos Aires argentina: Estudios Sociológicos Editora.

SKLIAR, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida, & M. A. Angelino, *Debates y perspectivas entorno a la discapacidad en América Latina* (págs. 181 - 194). Argentina: Paraná.

SKLIAR, C., & JORGE, L. (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

TONUCCI, F. (2013). *Con ojos de Maestro* . Buenos Aires, Argentina: Losada.

TONUCCI, F. (2014). *Cuando los niños dicen BASTA*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

TORRES, S. J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid. España: Morata.

TORRES, S. J. (2016). Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar . México DF: UNAM (Universidad nacional Autónoma de México).

Investigación-acción en el marco de un proyecto de alfabetización publicitaria para niños y niñas en España[1]

Por J. Roberto Sánchez-Reina[2]

Introducción

La influencia de la publicidad en los niños[3] no es un tema reciente. Desde hace algunos años se viene discutiendo sobre los efectos del consumo publicitario (Jacobson, 2004). El debate sobre las medidas para contrarrestar el impacto publicitario también ha estado presente. A este respecto, la alfabetización publicitaria se prescribe como un mecanismo eficiente para mediar en los efectos del mensaje publicitario (Malmelin, 2010).

La insatisfacción corporal es un fenómeno cada vez más presente entre la población infantil. En el caso de España, uno de cada cinco menores (de 5 a 12 años) manifiesta algún tipo de inconformidad con su cuerpo (Pallares y Bailé, 2012). La publicidad –entre otros factores- es considerada como uno de los principales factores de influencia en la construcción y satisfacción corporal infantil (Carillo, Sánchez y Jiménez Morales, 2012). En tanto prescriptora de representaciones y estereotipos, la publicidad es promotora y legitimadora de los ideales regulativos que regulan a una sociedad.

La alfabetización publicitaria tiene un impacto positivo en la calidad de vida y salud de las personas (Livingstone y Helsper, 2006). No obstante, el desarrollo de iniciativas de alfabetización publicitaria en imagen corporal continúa siendo un tema pendiente. A este respecto, el Proyecto MediaCorp[4] surge como una iniciativa orientada al estudio de los efectos de la publicidad en la imagen corporal de niños y niñas (5 a 9 años) y su consecuente aplicación en el desarrollo de una herramienta de alfabetización publicitaria.

La necesidad de emprender un proyecto de investigación cuyo foco se sostuviera en la transferencia de conocimiento, terminaron por definir el perfil y objetivos de este proyecto. Este artículo tiene como propósito presentar esta experiencia y la sistematización de algunos resultados. Específicamente, nos centraremos dar cuenta de la estrategia de investigación. En ese sentido, el artículo versa sobre la incorporación de la Investigación Acción Participativa (IAP) como estrategia para *investigar e intervenir* en el campo.

La estructura de este texto se compone por una breve contextualización sobre la problemática abordada. Posteriormente, nos centramos en describir el proyecto y la incursión de la IAP en su diseño e implementación. La sistematización de la experiencia se

1 Este trabajo es producto de la investigación "Representación Mediática la Imagen Corporal (no) Saludable" (MediaCorp) financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, España (2015-2019) (CSO2014-58220-R).

2 Universitat Pompeu Fabra, Barcelona; jrobertosanrey@gmail.com

3 Nos permitimos emplear niños como categoría agrupadora de niños y niñas. En algunos casos empleamos el sustantivito femenino (niñas) para dar el mismo sentido. Hemos intentado evitar el lenguaje sexista. Rogamos disculpas, por los sesgos cognitivos no controlados.

4 MediaCorp es el acrónimo del proyecto "Representación mediática de la imagen corporal (*no*) saludable. Desarrollo de una herramienta de prevención en niños y niñas de 6 a 9 años. ¡Mi cuerpo me gusta!", coordinado por las investigadoras Mónica Jiménez Morales y Pilar Medina Bravo en la Universidat Pompeu Fabra.

presenta en la tercera sección relatando los hitos más relevantes. Finalmente, concluimos con una breve reflexión sobre la relevancia de la IAP en el proyecto.

Publicidad e Imagen Corporal Infantil

Vivimos en una sociedad de culto al cuerpo[5]. Los medios de comunicación así lo reiteran. Basta con hacer zapping en el televisor, ojear una revista del corazón o echar un ojo por las redes sociales. Muy probablemente no seamos la primera sociedad obsesionada con el cuerpo. Pero sí la primera donde el mercado y los medios de comunicación colonizan la imagen corporal y las apariencias (Carter, 2016; Gill, 2007; Sossa Rojas, 2011).

La cultura audiovisual ha reforzado en las últimas décadas la sentencia "una imagen vale más que mil palabras". La publicidad, entre otros productos comunicativos del espectro mediático, es el ejemplo paradigmático de dicha reiteración. Campañas publicitarias de casi cualquier producto interpelan a las audiencias con imágenes y discursos que conectan sujetos-cuerpos-identidades, textos audiovisuales con imágenes anatómicas que dialogan con nuestros cuerpos, emociones y sensibilidades (Fouz Hernández, 2013; Scribano, 2009).

La publicidad contemporánea ha trascendido su función instrumental (vender productos) para cumplir más bien un papel como agente enculturizador de saberes y prácticas corporales. Visto desde esta perspectiva, las imágenes publicitarias operan en la actualidad como un sistema estructurador y estructurante, el cual dota de sentidos y significados al cuerpo y a las imágenes corporales (Uhart, 2004). El consumo publicitario se (re)define en la actualidad como una práctica de consumo cultural mediante la cual se transfieren-adquieren racionalidades, modifican los espacios y disposiciones para la acción, (re)constituyendo a los sujetos, sus cuerpos e identidades (Sánchez Reina, 2020).

Desde hace algunos años se ha venido observando una creciente preocupación por la imagen corporal entre niños, niñas y adolescentes. Diferentes estudios han evidenciado un aumento de insatisfacción por el aspecto y apariencia física entre este colectivo (Biolcalti, 2017; Daraganova, 2013; Smolak, 2004, 2011). Si bien la literatura científica señala a la publicidad como uno de los principales factores de influencia (Grogan, 2016), son todavía escasos los estudios que dan cuenta del trinomio *niños, publicidad e imagen corporal*. La investigación existente es sin embargo contundente. La publicidad juega un papel relevante en la construcción de la autoimagen de niños y niñas, así como en las percepciones que estos elaboran sobre los demás (Diedrichs, Lee y Kelly, 2011; Dittmar, 2009).

A pesar de la creciente diversidad tecnológica, la televisión continúa siendo el medio de comunicación más consumido por niños y niñas en España (Kantar Media, 2017). Si bien el consumo televisivo hoy en día se compagina con el uso de otros soportes tecnológicos (*móviles y tabletas*), la televisión es el medio predilecto para el consumo de contenido programado y bajo demanda entre niños y niñas de 5 a 12 años[6]. En ese sentido,

5 En realidad, no somos la primera sociedad que rinde culto al cuerpo. Como nos recuerdan Duch y Mèllich (2012), fenicios, griegos y romanos, por mencionar algunos, veían en el cuerpo, entre otros aspectos, virtudes personales y sociales. Cultivaban el cuerpo como dimensión del carácter y su adecuación al cuerpo social. Por su parte, Foucault (2003) en Vigilar y Castigar, nos narra como en la historia moderna se ha corregido a los cuerpos. Al cuerpo no sólo se le rinde culto, se le abre un espacio personal y social para domesticarlo.

6 De acuerdo con datos de la consultora Kantar Media (2017), los niños y niñas de 5 a 12 años en España consumen televisión en una media de 180 minutos al día. El consumo televisivo se relaciona principalmente con el consumo de contenidos programados y on-line (*streaming TV*) tales como dibujos animados, series y películas infantiles.

no es de extrañar que la televisión se mantenga como el principal medio de diseminación publicitaria entre este grupo de edad (InfoAdex, 2019)

La publicidad televisiva es una importante fuente de información relacionada con el culto cuerpo entre niños y adolescentes españoles. De acuerdo con Carrillo, Sánchez y Jiménez Morales (2012), los adolescentes muestran un interés significativo por los anuncios que promocionan el cuidado del cuerpo y la apariencia, así como aquellos que enfatizan las cualidades del aspecto físico y los estereotipos de salud y belleza. Por su parte, Jiménez Morales (2006) señala la existencia de una relación armoniosa entre el consumo publicitario y la realidad corporal infantil. Las percepciones y actitudes hacia la imagen corporal se constituyen a partir de narrativas y personajes valorados por sus cualidades físicas y rasgos sociales. Dichas construcciones son interiorizadas por los y las menores como referentes en la construcción de su autoimagen e identidad corporal.

La creciente preocupación por la influencia de la publicidad ha dado lugar a diferentes iniciativas para contrarrestar sus efectos. Algunas de estas iniciativas se relacionan directamente con la formación de competencias y habilidades para la comprensión de su mensaje. La alfabetización publicitaria se posiciona actualmente como una poderosa alternativa para contrarrestar los efectos nocivos de la desinformación y la .(manipulación publicitaria (Livingstone y Helsper, 2006

MediaCorp: alfabetización publicitaria de la imagen corporal

El auge de la cultura audiovisual ha dado origen a una sociedad que necesita de un mayor conocimiento sobre los medios de comunicación y de las tramas que estructuran en su mensaje. Acciones estratégicas como la alfabetización publicitaria proporcionan recursos para habitar en esta creciente cultura de consumo audiovisual.

La alfabetización publicitaria es actualmente un importante eje de intervención para la formación de personas, para ampliar sus capacidades y formas de relacionarse en y con una cultura de consumo simbólico. Parafraseando a Malmelin (2010), su objetivo primordial no es otro el dotar de herramientas que potencien las habilidades para reconocer, evaluar y entender los sistemas simbólicos que estructuran la relación consumo, publicidad y sociedad.

La política sanitaria actual observa en la alfabetización publicitaria un importante mecanismo para incidir en la salud y calidad de vida de las personas[7] (Bergsma, 2011). Algunas de estas iniciativas buscan a través de su incidencia modificar un cambio de hábitos y actitudes entre los menores, y de esta forma contrarrestar los efectos nocivos de la publicidad. Si bien la publicidad conforma el imaginario corporal de nuestros tiempos, la presencia de mecanismos que contribuya a su comprensión es nula[8]. Y aunque la alfabetización publicitaria cubre variedad de temas, al menos en España actualmente no existen iniciativas relacionadas con la publicidad infantil o la imagen corporal.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, un grupo de investigadores e investigadoras de la Universidad Pompeu Fabra desarrollamos una propuesta cuyo objetivo fue cubrir dicha demanda. El Proyecto MediaCorp (2020) surge como una investigación para el estudio de la influencia de la publicidad en la imagen corporal infantil y su aplicación

7 Algunas de estas iniciativas lo hacen deliberadamente. Otras, de forma secundaria. Lo cierto es que el uso de medios de comunicación se pondera hoy en día como fundamental para la transferencia-adquisición de información y la educación mediática como una alternativa eficiente para contrarrestar su influencia.

8 Aunque muchos docentes y familias realizan un importante trabajo de mediación, no se cuenta con intervenciones institucionalizadas. En ese sentido, profesores y familias que intentan hacer tal labor, muchas veces carecen de recursos o herramientas para llevar a cabo una educación mediática.

en el desarrollo de una herramienta de alfabetización publicitaria. Si bien el objetivo fundacional del proyecto fue la generación de conocimientos, teníamos claro que nuestro mayor propósito era la transferencia de conocimientos; diseñar y poner en funcionamiento recursos pedológicos para analizar y comprender la publicidad.

La perspectiva de educación crítica sobre el consumo de los medios (Bergsma, 2004; Ferrés, 2013; Kellner & Share (2005),) terminó por delinear este proyecto. Esta aproximación permitió diseñar la investigación en clave de procesos de aprendizaje/socialización que contribuyeran a (re)conocer a la comunidad investigada. Así, el objetivo de diseñar un recurso tecnológico (la herramienta de alfabetización publicitaria) se transformó en generar procesos de desarrollo y cambio y social[9].

En consecuencia, uno de los principales retos del Proyecto MediaCorp consistió en engarzar unos objetivos de investigación empírica (*diseño de instrumentos, recogida y análisis de datos, y divulgación científica*), con otros encaminados a atender una demanda social (*contribuir a la comprensión del mensaje publicitario como posible factor de incidencia en la construcción e insatisfacción corporal de los niños y niñas*).

Dada la dimensión y duración del proyecto, necesitábamos cubrir investigación y transferencia de conocimiento de forma simultánea. Esta limitación nos llevó a diseñar una estrategia que hizo posible conciliar dicho trabajo. La Investigación Acción Participativa (*IAP*) proporcionó las bases para armonizar la investigación empírica y con la ejecución de acciones de alfabetización publicitaria. Así, todo esfuerzo de investigación fungió como estrategia para intervención en el campo. Y de forma inversa, todo proceso de intervención se hizo servir como una forma de investigar.

La IAP *como estrategia*

El campo científico se encuentra lleno de evidencias que, aunque proporcionan conocimientos sobre el estado de un tema, necesitan ser actualizados y contextualizados si lo que se pretende es desarrollar algún tipo de intervención. Visto desde esta perspectiva, emprender una intervención de educación mediática no sólo requiere de diseñar acciones sino también de construir un estado del conocimiento el cual proporcione un diagnóstico sobre la realidad investigada.

El reto principal del Proyecto MediaCorp consistió en engarzar dichos propósitos. La alternativa para atender dicha demanda fue implementar la Investigación Acción Participativa (IAP) como estrategia para profundizar en el estudio de la problemática e intervenir en el campo de forma simultánea.

Baum, McDougall & Smith (2006) definen la IAP como una forma de *intervención-investigación-intervención*, una aproximación y conocimiento del campo a través de la inmersión en el mismo. Su propósito es, por tanto, producir el diálogo y la reflexión colectiva como eje articulador de procesos de cambio y desarrollo comunitario. En concatenación con esta idea, Bradbury & Reason (2003) observan en la IAP un propósito vinculante, señalando la puesta en común de saberes y experiencias como una de sus principales bases para construir comunidad.

La IAP se apoya en recursos generales de investigación social y, especialmente, en aquellos que recogen el discurso. Siguiendo a Díaz y Ortí (2012), su interpretación se orienta hacia la situación colectiva en la que se busca la interpretación cualitativa del discurso, y en cuya lectura se pretende la aproximación de los actores a aquellas necesidades más sentidas. Las entrevistas, los grupos de discusión o la observación

9 En ese sentido, se buscó que la plataforma diseñada no fuera sólo tecnológica sino también social. Una red de actores interesados y relacionados con los investigados y el tema/problemática a investigar.

participante (por mencionar algunos ejemplos) son con frecuencia algunos de los métodos empleados para intervenir y conocer la realidad.

En línea con lo anterior, de acuerdo con Díaz y Ortí (2012), el carácter cualitativo y dialógico de la IAP le proporciona un sentido de horizontalidad. Con ello, se facilita el tratamiento de las diferencias, pues se busca la mediación y no la confrontación entre los actores involucrados. Así, se la IAP promueve una conciencia colectiva o ciudadana, basada en el debate y explicitación de las diferencias, así como como en el hecho de conectar la participación con la decisión activa sobre los asuntos públicos.

En definitiva, la IAP ofrece la posibilidad de ejecutar un modelo de *investigación-intervención-investigación* como una vía alternativa (re)conocer una realidad en la que se busca promover la vinculación, mediante la cual es posible llegar de forma reflexiva a la construcción de un estado de conocimiento colectivo y al desarrollo de una comunidad.

La IAP *en el Proyecto MediaCorp*

Como bien se mencionaba líneas arriba, el Proyecto MediaCorp tuvo como objetivo estudiar los efectos de la publicidad en la imagen corporal de niños y niñas en España para el desarrollo de una herramienta de educación mediática dirigida a este colectivo. La alfabetización publicitaria y su enfoque de educación crítica sobre los medios nos proporcionaron las directrices sobre el tipo de investigación que queríamos desarrollar. La IAP, por su parte, nos ofreció el encuadre para engarzar la investigación empírica con acciones de educación mediática.

Al igual que en la investigación tradicional, la IAP se encuentra sistematizada. Contempla una serie de etapas y fases para su diseño e implementación. Esta planeación le permite hasta cierto punto contar con una organización de sus procesos, la evaluación de los mismos y su adecuación en caso de ser necesario. Para el diseño de esta planificación, Martí (2012:1) recomienda tomar en cuenta al menos cuatro ejes centrales (Tabla 1). Asimismo, sobre estos cuatro ejes, el autor recomienda trabajar en el diseño de fases y etapas con el fin de trazar una ruta crítica que oriente la implementación y ejecución de un programa (Martí, 2012:2)

Tabla 1. Ejes Centrales en la Investigación Acción Participativa:

1. *La delimitación de los objetivos a trabajar.* Detección de determinados síntomas (por ejemplo, déficits de infraestructuras, problemas de exclusión social, etc.) y fijación de los objetivos con los que se quiere trabajar.

2. *La ejecución de una etapa de Apertura*. Recolección de todos los puntos de vista existentes en torno a la problemática y objetivos definidos. Elaborar un diagnóstico y recoger posibles propuestas que salgan de la propia praxis participativa y que puedan servir de base para su debate y negociación entre todos los sectores sociales implicados.

3. *La implementación de una etapa de Cierre.* La concreción de propuestas en líneas de actuación y en la que los sectores implicados asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso.

4. *La puesta en marcha de las actuaciones.* La apertura a un nuevo ciclo en el que se detectarán nuevos síntomas y problemáticas, y en el que cabrá definir nuevos objetivos a abordar.

Fuente: Elaboración propia basado en Martí (2012)

Atendiendo las recomendaciones de Martí (2002) se trabajó en el diseño de plan de Investigación Acción Participativa adecuado para los objetivos del Proyecto MediaCorp. Dicho programa se estructuró en cinco etapas desarrolladas en trece fases y diferentes actividades de investigación e intervención. Estas se sintetizan en la siguiente tabla. La sistematización de resultados la presentamos en el siguiente epígrafe.

Tabla 2. Etapas de la IAP en el Proyecto MediaCorp

Adquisición del compromiso
1. Comunicación del proyecto 2. Constitución de una red de investigación
Aproximación de la comunidad
3. Detección de los síntomas y negociación de una demanda 4. Planteamiento del problema de investigación y la situación en la que se desea intervenir
Diseño de la actuación, empoderamiento de la comunidad
5. Diseño de elementos analizadores 6. Introducción de elementos analizadores 7. Delimitación de problemáticas 8. Elaboración de acciones para contrarrestar las principales problemáticas detectada
Implementación de acción
9. Activación del plan de acciones 10. Dinamización 11. Sostenimiento
Evaluación de la experiencia
12. Sistematización de la experiencia 13. Elaboración de informes y detención de nuevas problemáticas

Fuente: Elaboración propia basados en Martí (2012)

Sistematización de la Experiencia

Adquisición del compromiso

Esta primera fase tuvo como propósito hacernos conscientes (como investigadores y sujetos políticos) de la problemática abordada. En ese sentido, a partir de un amplió trabajo de documentación, reflexionamos sobre las características y dimensiones de la problemática abordada. Desarrollamos varias reuniones de trabajo con miembros del equipo de investigación y expertos de otras disciplinas. A partir de métodos como la lluvia de ideas o análisis DAFO fuimos analizando ideas, discutimos conceptos y (re) definimos algunas de nuestras preguntas de investigación.

Los hitos de esta fase se materializaron en un estado de la cuestión bastante amplio. Elaborado a partir de fuentes documentales y la opinión de expertos (educadores, publicistas, psicólogas, médicos, etc.). Aunado a esto, se logró consolidar una primera red de trabajo conformada por investigadores/as y profesionales de diferentes organizaciones e instituciones.

Sin esperarlo, el Proyecto de MediaCorp dejó de ser (exclusivamente) una investigación para posicionarse como un proyecto de acción social. La puesta en marcha de una campaña de comunicación en redes sociales terminó por definir dicho estatus. La

interacción en canales como Facebook y Twitter, nos ayudó a compartir con la ciudanía nuestro perfil, intereses y avances del proyecto. Al mismo tiempo que nos brindó una importante retroalimentación por su parte.

Aproximación a la comunidad

Esta fase se focalizó en un primer diagnosticó de la situación. Se trató de nuestro primer acercamiento al campo de acción a partir del trabajo con la comunidad relacionada con los niños y niñas (familias, tutores, educadores, profesores). No obstante, previo a este paso se diseñó la intervención. En primer lugar, se trabajó en una investigación interna (realizada por miembros del equipo de investigación). Concretamente, se analizó una muestra de anuncios publicitarios dirigidos a menores. Una vez concluido el análisis, se elaboraron informes de investigación y algunos materiales para ilustrar de forma pedagógica los resultados. El propósito de objetivar los resultados en recursos pedagógicos fue compartir esto hallazgos con las familias y profesores y generar debate.

Los hitos de esta fase correspondieron por un lado a objetivos de investigación: el análisis metódico de la publicidad dirigida a menores y la elaboración de un mapeo general sobre los efectos e implicaciones de estos mensajes en los menores (a partir de las percepciones de sus tutores). En cuanto a la intervención, se desarrollaron talleres en escuelas y asociaciones de familias (AMPAS y AFAS) los cuales contribuyeron al debate y sumaron algunas recomendaciones para el diseño de acciones de educación mediática dirigidas a menores. Asimismo, los talleres en escuelas facilitaron la apertura para al trabajo de campo con escolares.

Diseño de acción. Empoderamiento de la comunidad

Una vez elaborado el diagnóstico de la comunidad a intervenir, decidimos delimitar la problemática a trabajar y diseñar un plan de acción para gestionarla. Esta fase se realizó de forma conjunta con la comunidad (familias, profesores y niños). Al igual que en las fases anteriores, el trabajo de investigación 'formal' se compaginó con acciones de intervención. Se tomó contacto con nuevos centros educativos en los que (una vez aceptada la participación de sus miembros) se aplicó un cuestionario (parte de la investigación empírica). En agradecimiento por su participación, se ofrecieron talleres para tutores y niños. En estos talleres se introdujeron elementos analizadores (spots, videoclips, imágenes) para debatir la problemática analizada. A diferencia de los primeros talleres, estos se enfocaron en identificar necesidades de información y formación, así como también en los intereses temáticos de la comunidad.

Como hitos principales de esta fase, vale la pena mencionar que se realizó un cuestionario sobre la publicidad e imagen corporal en tres ciudades españolas (Barcelona, Sevilla y Madrid), con la participación de 15 centros educativos. La limitación de recursos (humanos y económicos) nos limitaron a trabajar la parte de intervención únicamente con las escuelas de Barcelona. Los resultados de este esfuerzo fueron favorables. Con el apoyo de profesoras y tutores, se identificaron puntos críticos, áreas de oportunidad y estrategias a implementar. La fase concluyó con un esbozo de programa de formación en la publicidad y nuevos elementos analizadores para seguir investigando.

Implementación de la acción:

Esta fase tuvo como finalidad principal la implementación de acciones estratégicas para la comunidad, específicamente el trabajo con niños y niñas. No obstante, también se procuró la recogida de nuevos datos para la investigación. Las acciones estratégicas se

clasificaron en dos grupos. El primero estuvo conformado por acciones de formación. Se desarrollaron talleres en escuelas con niños, seminarios y grupos de trabajo. En cuanto a las segundas, se dinamizó la comunicación en nuestras redes sociales. Se puso en marcha una campaña de comunicación para el lanzamiento de la plataforma mediática. Se proporcionaron algunos recursos a través de las mismas. La comunicación pública del proyecto generó un impacto positivo, interés de la sociedad en general y nuevas demandas como la de atender a la población estudiantil en secundaria.

Los principales hitos esta fase se resumen en el diseño e implementación de talleres de alfabetización publicitaria en varias escuelas participantes y no del proyecto de investigación. La ejecución continuad de dicha acción permitió diseñar y mejorar materiales, los cuales a su vez sirvieron como elementos analizadores en la investigación. Del mismo modo, a partir del desarrollo de dos jornadas masivas pudimos impactar en un importante número de profesionales, familias y profesores de primaria. Esta fase concluyó con una importante cantidad de materiales (notas, videos, hojas de observación), los cuales aportaron importantes datos de investigación.

Evaluación de la experiencia:

Esta fase tuvo incidencia transversal. Cada una de las fase y procesos previamente relatados conllevó un cierre y continuidad. Del mismo modo, un cierre global o sistematización de la experiencia. Al día de hoy, podemos relatar lo acontecido en cada una de las fases del proyecto a partir de procesos de evaluación interna (autoevaluación) y de un nuevo diagnóstico entre la población intervenida. Dada la conclusión del proyecto, esta fase se limitó a una evaluación general de tipo cualitativo. Se elaboraron informes internos en los que se recapitularon los impactos de la actuación. No obstante, el trabajo más enriquecedor, a nuestra consideración, ha sido la retroalimentación proporcionada por la comunidad de actuación. A este respecto, actualmente nos encontramos definiendo algunos indicadores para objetivar dicha valoración. Del mismo modo, en una evaluación cuantitativa para medir el impacto del programa.

La IAP *en el marco de la alfabetización publicitaria*

Este artículo ha tenido como propósito presentar una sistematización de la experiencia en la implementación de IAP en el marco de proyecto de alfabetización publicitaria. Como se ha podido observa en el análisis, la IAP en el Proyecto MediaCorp brindó la oportunidad de engarzar unos objetivos de investigación con la intervención de acciones de alfabetización publicitaria. Los beneficios de esta aproximación se objetivaron en una amplia recolección de datos (como parte de la tarea científica), así como en la formación e intercambio con la comunidad investigada (familias, profesores, tutores, profesionales, especialistas etc.).

Las etapas de apertura (*adquisición del compromiso y aproximación de la comunidad*) dieron la posibilidad de un desarrollar primer trabajo de investigación interna, tanto del tipo analítico como práctico. Estas actividades nos llevaron a revisar supuestos teóricos, metodología e instrumentos. Asimismo, a explorar el campo de intervención (¿qué programas de alfabetización publicitaria ya existían, qué organismos los dirigían, quiénes estaban interesados en participar y aplicar cualquier producto que se desarrollara). Se obtuvo material de investigación valioso para construir un diagnóstico general de la situación, requisito fundamental para diseña las pautas de un programa de alfabetización publicitaria.

Por su parte, el trabajo comunitario con niños, profesores y familias (desarrollado en las etapas de *diseño e implementación*), además de cumplimentar objetivos de

investigación, contribuyó a la generación de procesos colaborativos, el intercambio de experiencias y saberes, así como en el diseño de propuestas para una alfabetización mediática. Esta apertura al trabajo colaborativo nos ayudó a hacer conscientes algunas complejidades relacionadas con el tema investigado y, en consecuencia, a diseñar acciones estratégicas para mejores resultados. A este respecto, vale la pena mencionar la integración de la publicidad como elemento analizador-analizado. El uso de piezas publicitarias como objeto de análisis en los talleres nos ayudó a (re)significar algunos anuncios publicitarios piezas pedagógicas para generar debate tanto con adultos como con niños.

Finalmente, la evaluación continua en cada una de las etapas del proyecto permitió la supervisión y retroalimentación de los procesos tanto de investigación como de intervención. Las acciones y recursos implementados (talleres, sesiones, materiales, etc.) se ajustaron a su curso de un marco lógica, una serie de requisitos y condicionantes para justificar su incidencia dentro del proyecto. De este modo, se procuró que el enfoque de alfabetización empleada tuviera un enfoque dialógico y cooperativo, sustentado en los intereses de la comunidad.

En definitiva, la innovación de la IAP en el proyecto no se limitó a brindar un recurso (la herramienta de alfabetización publicitara) sino en crear una plataforma social (una red de expertos (investigadores e investigados) que además de crear procesos y herramientas han sido capaces de ponerlos a funcionar, siendo esta práctica la esencia tanto de la investigación aplicada como de alfabetización publicitaria.

Referencias

BAUM, F., MACDOUGALL, C., & SMITH, D. (2006). "Participatory action research". *Journal of epidemiology and community health*, *60*(10), 854.

BERGSMA, L. (2011). Media literacy and health promotion for adolescents. Journal of media literacy education, 3(1), 10.

BERGSMA, L. J. (2004). "Empowerment education: The link between media literacy and health promotion." *American Behavioral Scientist,* 48(2), 152-164.

BIOLCATI, R., GHIGI, R., MAMELI, C., & PASSINI, S. (2017). "What can I do with my body? Boys and girls facing body dissatisfaction". *InternatIonal Journal of adolescence and Youth*, *22*(3), 283-295.

BRADBURY, H., & REASON, P. (2003). "Action research: An opportunity for revitalizing research purpose and practices". *Qualitative social work*, *2*(2), 155-175.

CARRILLO, M. V., SÁNCHEZ M. F., & JIMÉNEZ MORALES, M. (2012). "Factores socioculturales y personales relacionados con el mensaje mediático del culto al cuerpo influyentes en el bienestar de los jóvenes". *Comunicación y Sociedad.* Vol. 28, 2 pp. 227-252.

CARTER, C. (2016). "Still sucked into the body image thing: the impact of anti-aging and health discourses on women's gendered identities." *Journal of Gender Studies,* 25(2), 200-214.

DARAGANOVA, G. (2014). "Body image of primary school children". *Annual statistical report 2013*, 111.

DÍAZ, E. & MATA, ORTÍ, M. (2012). "Claves teóricas y metodologías para la investigación acción participativa (IAP)" In *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 153-177). Síntesis.

DIEDRICHS, P. C., LEE, C., & KELLY, M. (2011). "Seeing the beauty in everyday

people: A qualitative study of young Australians' opinions on body image, the mass media and models". *Body Image,* 8(3), 259-266.

DITTMAR, H. (2009). "How do "body perfect" ideals in the media have a negative impact on body image and behaviors? Factors and processes related to self and identity." *Journal of Social and Clinical Psychology,* 28(1), 1-8.

DUCH, L., & MELICH, J. C. (2012). *Escenarios de la corporeidad.* Editorial Trotta, SA.

FERRÉS, J. ET AL. (2013). "Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Evaluación de la competencia mediática: los cuestionarios. Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación". I Seminario internacional REUNI+D. Barcelona, 11 de octubre de 2013.

FOUCAULT M., (2003). *Vigilar y castigar.* Editorial Siglo XXI, Argentina

FOUZ HERNÁNDEZ, S. (2013). *Cuerpos de cine: masculinidades carnales en el cine y la cultura popular contemporáneos*. Ediciones Bellaterra, Barcelona

GILL, R. (2007). "Postfeminist media culture: Elements of a sensibility." *European journal of cultural studies,* 10(2), 147-166.

GROGAN, S. (2016). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children.* Routledge.

INFOADEX (2019) Estudio InfoAdex de la inversión publicitaria en España 2019. Consultado el 1 de marzo de 2010. Disponible en: https://www.infoadex.es/home/estudio-infoadex-de-la-inversion-publicitaria-en-espana-2019/

JACOBSON, L. (2004). *Raising consumers: Children and the American mass market in the early twentieth century*. Columbia University Press.

JIMÉNEZ MORALES, M. (2006). *De l'estereotip adult a la realitat preadolescent. Influència del discurs audiovisual publicitari en els transtorns del comportament alimentari en nens i nenes de 8 a 12 anys* (Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra).

KANTAR MEDIA (2017) *Kids Diary Study. Política comercial Disney*, 2016. Consultado el: 15 de marzo de 2018. Disponible en: http://cdnvideo.dolimg.com/cdn_assets/5ae51f506dcfbf17c490ce6779003d915742039c.pdf

KELLNER, D., & SHARE, J. (2005). "Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy." *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, *26*(3), 369-386.

LIVINGSTONE, S., & HELSPER, E. J. (2006). "Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice". *Journal of communication*, 56(3), 560-584.

MALMELIN, N. (2010). "What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy." *Journal of Visual Literacy*, *29*(2), 129-142.

MARTÍ, J. (2017). "La investigación-acción participativa: estructura y fases". En Villasante, T; Montañes, M; Martí, J. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía. Vol I*. El Viejo Topo, Barcelona.

PALLARES, J. & BAYLÉ AYENSA, J. B. (2012). Estudio de la obesidad infantil y su relación con la imagen corporal en una muestra española. *Psychologia*, *6*(2), 13-21.

PROYECTO MEDIACORP (2020) *MediaCorp: Una herramienta de educación mediática para la imagen corporal.* Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en: https://www.upf.edu/web/micuerpomegusta

SÁNCHEZ REINA, J. R. (2020). *" I love my body!": the representations of body image in television advertising and the child audience* (Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra).

SCRIBANO, A. (2009). "A modo de epílogo: ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?" *SCRIBANO, A; FÍGARI, C. (Comps.). Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s): Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica. Buenos Aires: CLACSO/Ciccus Ed*, 141-151.

SMOLAK, L. (2004). "Body image in children and adolescents: where do we go from here?." *Body image,* 1(1), 15-28.

SMOLAK, L. (2011). "Body image development in childhood". In Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.) *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*. Guilford Press.

SOSSA ROJAS, A. (2011). "Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo". *Polis. Revista Latinoamericana,* (28).

UHART, C. (2004) "La mujer que se consume o el consumo de la mujer. Procesos ideológicos, imagen e identidad femenina en los 90', en Wortman, A. (Compiladora) *Imágenes Publicitarias: nuevos burgueses.* Primera Edición. Prometeo Libros, Buenos Aires.

Pobreza y niñez en el siglo XXI: Una aproximación al caso argentino

Por María Victoria Mairano y Constanza Faracce Macia [1*]

Introducción

Al ahondar en las reflexiones teóricas sobre las Políticas Sociales, muchas nos indican que los riesgos sociales que afectan a nuestras sociedades varían históricamente, al igual que las protecciones sociales que les dan respuesta. En la década de los 80, a nivel global, pero en particular en América Latina, las recomendaciones del Banco Mundial llevaron a reemplazar el concepto de universalidad por el de focalización, relegando los programas sociales sólo a los grupos más vulnerables. A raíz de los cuestionamientos ante esta focalización, durante los años 90, emergió la idea (basada en las teorías del capital humano) de que los programas sociales no deberían influir sólo en los síntomas de la pobreza, sino que además debían aumentar las capacidades y habilidades de los sujetos, atacando así las supuestas causas del empobrecimiento (Sojo, 2007). Bajo estas concepciones, los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos (en adelante PTCI) surgidos a mediados de los años 90 tienen como principal justificación que la infancia y la adolescencia son períodos cruciales para el desarrollo de las personas, de modo que la inversión en capital humano será más efectiva cuanto menores sean las personas en las que se realiza. Así, con la finalidad de cortar con la transmisión intergeneracional de la pobreza, se ataca la pobreza por ingresos a partir de un monto mensual y se fomenta el capital humano exigiendo controles de educación salud y nutrición de los niños, niñas y adolescentes a los que están dirigidos (Díaz Langou et al., 2018; Abramo et al., 2019).

En Argentina, desde el año 2009, se implementó la Asignación Universal por Hijo (en adelante AUH). La AUH se constituye como el programa que mayor masividad alcanzó, con más de 4 millones de beneficiarios en la actualidad. Teniendo en cuenta que está orientada expresamente a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, el presente trabajo busca delinear una aproximación hacia la situación de esta población en nuestro país. Con este fin, en primer lugar, se establecerá una conceptualización posible sobre la niñez y las políticas sociales que nos permita acercarnos críticamente a esta cuestión. Luego, a partir de la información estadística disponible realizaremos un mapeo general de las condiciones estructurales de este sector. En tercer lugar, se hará un recorrido de los principales modos a partir de los cuales el Estado argentino respondió a dichas condiciones en el siglo XXI, haciendo referencia a la expansión de los PTCI; y describiendo la aplicación de la AUH, a una década de su implementación. Finalmente, a modo de conclusión se delinean algunas primeras cuestiones que nos permitan reflexionar sobre las consecuencias de la aplicación de los PTCI en los niños, niñas y adolescentes.

Pobreza, niñez y políticas sociales; algunas conceptualizaciones

A partir de la conceptualización sociológica de la infancia, en tanto categoría construida histórica y socialmente; Bustelo Graffigna (2005) plantea que la desigualdad de las relaciones sociales afecta directamente la situación de la infancia, de manera que la pobreza radica especialmente en los niños: La mayoría de los niños son pobres y la

1* Universidad Nacional de Buenos Aires - GEPSE. E-Mail de contacto: mairanovicky@gmail.com; constanzafaraccemacia@gmail.com

mayoría de los pobres son niños. El autor reflexiona sobre la relación pobreza-infancia, y explica que la cuestión central allí es el *poder*, ya que los niños son *aquellos que no tienen poder*. En esta línea, argumenta que la biopolítica aparece en la infancia en su forma paroxística, en tanto es el periodo de inauguración de la vida. La biopolítica en la infancia se entiende en tanto implica "mantenerla en el estadio de sólo sobrevivencia e inhibir o regular el desarrollo de la ciudadanía y su acceso a la política"; al regular la vida en esta edad en la que se define "quién accede a ella, quién no y quién permanece en ella "reglamentando" las condiciones de esa permanencia" (Bustelo Graffigna 2005: 255). En este punto, el papel del Estado en la infancia y adolescencia tiene una importancia fundamental:

> El telos de la infancia es su direccionalidad determinada para ser adulto. Ese recorrido está "normalizado" generalmente en una curva de crecimiento cuyo recorrido es universal. La socialización de la subjetividad consiste en su adaptación a un desarrollo "normalizado" (...) En este contexto, la intervención del Estado moderno se conceptualiza en términos de conseguir este tipo de sociedad racional y en equilibrio en donde se realiza el principal ajuste con la infancia a través de su condición de alumno, de su segregación por edad, y por el sometimiento a los saberes científicos a través de los cuales se "regula" la infancia. (Ravello de Castro citado en Bustelo Graffigna, 2012)

Bustelo Graffigna (2005) destaca que se vuelve fundamental el poder configurador y la institucionalidad del Estado, en tanto puedan garantizar una política pública respecto a los derechos de la infancia y la adolescencia, ya que: "la infancia y la adolescencia como nacimiento y comienzo de la vida implican que en ese campo se *juegue* el gran partido cuyo resultado tendrá un impacto directo sobre una política emancipatoria. Por lo pronto, el capitalismo conoce muy bien que allí es donde se incuba y se reproduce su poder y por ello realiza ingentes esfuerzos para controlar la construcción de la naciente subjetividad" (Bustelo Graffigna 2005:275). Desde ya, la importancia de la infancia es su posibilidad de cambiar y de re-encantar el mundo; por eso el interés del capitalismo en este campo (Bustelo Graffigna, 2012).

¿De qué modo opera el capital en nuestras sociedades contemporáneas? Una respuesta a este interrogante radica en reflexionar acerca del accionar del Estado a través de las políticas sociales. Entendemos que las políticas sociales, como formas de intervención que el Estado moderno ejerce sobre la sociedad, se constituyen como productoras y reproductoras de relaciones sociales, ya que se fundan sobre estructuras de poder (De Sena, 2016). Las mismas emergen desde el núcleo de la estructura social, pero a la vez configuran dicha estructura (Adelantado et al, 2000). Esta característica refiere a la recursividad que manifiestan.

De esta manera, los riesgos sociales que afectan a nuestras sociedades varían históricamente, al igual que las protecciones sociales que les dan respuesta, en tanto sus definiciones son el resultado de disputas simbólicas, teóricas y políticas (Robert Castel 2008; Grassi, 2003). En este sentido, Grassi (2003) establece que las políticas sociales "*no han sido una mera respuesta estatal a problemas* que afectan a grupos diversos, porque una política estatal es resultado de disputas y reinterpretaciones (...) y porque *es consustancial a la misma la definición del problema y la determinación de los sujetos de la intervención estatal*" (p. 30) (Itálica propia). Con una connotación similar, Scribano (2008), reflexiona que dichas políticas constituyen el objeto sobre el que se va a intervenir, ya que *la propia interpretación de una problemática implica una*

transformación en el fenómeno. Además, establece que esta interpretación determinará los modos de intervención subsiguientes: "Intervenir significa un hacer que las cosas pasen en el mundo desde algún esquema interpretativo asumido como representación de la realidad buscada para transformar" (p. 41). Desde estas miradas, entendemos que las Políticas Sociales, lejos de ser intervenciones sobre conflictos ya establecidos, conforman realidad a partir de los significados que imparten. De Sena (2016) dirá que estas políticas "reproducen (provocando, imponiendo y/o anulando, reprimiendo) ciertas imágenes, modelos, estereotipos de sociedad, de sujeto, de mujer, de trabajo, de familia, de emociones, etc." (p. 176), configurando así determinadas sociabilidades.

A continuación, presentaremos algunas cifras que nos aproximan a las condiciones de pobreza e indigencia en niños, niñas y adolescentes de nuestro país, en los últimos diez años.

La situación de la niñez en Argentina: condiciones estructurales

En Argentina, oficialmente la pobreza se mide a través del método de Línea de Pobreza, que refiere a los ingresos corrientes en los hogares. Sin embargo, muchos especialistas insisten en revisar este método, ya que la pobreza es más amplia que la insuficiencia de ingresos. Aquí nos referiremos a la estimación de las tasas monetarias de indigencia y pobreza medidas por el método Línea de Pobreza, según el trabajo realizado por el Observatorio de la Deuda Social Argentina, de la Universidad Católica Argentina (ODSA-UCA), en el marco de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) y su bicentenario.[2] Estas mediciones utilizan un marco muestral y estrategias de medición diferentes a las de la Encuesta por Hogares del INDEC. En el 2017, se modificaron el marco muestral y la estrategia de medición de ingresos; por ello, los resultados de este informe son productos de una estrategia de empalme y solapamiento muestral, con el fin de poder obtener las estimaciones hacia atrás de estos indicadores en el periodo de tiempo (2010-2016), a través del método introducido por la EDSA Agenda para la equidad (2017-2019)[3].

Según el informe de avance del Observatorio Social de la UCA sobre Deudas sociales y Desigualdades estructurales en la Argentina (2010-2019), se estima que en el año 2019: 6,5% de los hogares y el 8,9% de las personas son indigentes, siendo los valores más altos de la década. La indigencia afecta más fuertemente a los niños/as y adolescentes de 0 a 17 años y a los jóvenes de 18 a 29 años, y en menor medida a la

2 "La Encuesta de la Deuda Social Argentina surge de un diseño muestral probabilístico de tipo polietápico estratificado y con selección sistemática de viviendas, hogares y población en cada punto muestra (5760 hogares). Se complementa con un módulo de infancia que se aplica para todos los miembros del hogar menores de 18 años. El universo geográfico de la EDSA abarca a una serie de grandes y medianos aglomerados urbanos: Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza, Salta, Neuquén: Plottier - Cipoletti, Mar Del Plata, Salta, Tucumán y Tafi Viejo, Paraná, Resistencia, San Juan, Zárate, La Rioja, Goya, San Rafael, Comodoro Rivadavia, Ushuaia y Río Grande." (Avance del informe Deudas Sociales y Desigualdades estructurales en la Argentina 2010-2019; Aportes para una agenda sustentable de desarrollo humano integral).

3 El ODSA-UCA, a través de la EDSA Bicentenario mide también la pobreza monetaria desde 2010, pero a través de un marco muestral y estrategias de estimación diferentes a las de la EPH-INDEC. A la vez que, a partir del 3° trimestre de 2017, el ODSA modificó el marco muestral y la metodología de medición de los ingresos. Asimismo, dada la disponibilidad de información, ha comenzado a utilizar las CBA y CBT valorizadas e informadas por el INDEC (Avance del informe Deudas Sociales y Desigualdades estructurales en la Argentina 2010-2019; Aportes para una agenda sustentable de desarrollo humano integral) (http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2019/2019-Observatorio-Informe-Avance-5D.pdf)

población de 60 años y más. Se estima que, durante el tercer trimestre de 2019, el **14,8%** de los niños/as y adolescentes vivían en hogares con ingresos por debajo de la línea de indigencia, siendo esa tasa la más alta de todas las series. Mientras que, en ese mismo periodo, la cifra de indigentes jóvenes de 18 a 29 años era del 9%; los adultos entre 30 y 59 años representaban el 6,9% y, por último, los adultos de 60 años y más él 1,8 %.

En cuanto al comportamiento de la tasa de pobreza en hogares y población entre los años 2010 y 2019, se observa que, en el tercer trimestre de 2019, el 32,1% de los hogares y el 40,8% de las personas se encontraron bajo la línea de la pobreza. Este último valor representa un incremento de alrededor de 7 puntos porcentuales con respecto a las tasas verificadas en el tercer trimestre de 2018 y de 12 puntos con respecto al mismo período de 2017.

Si observamos cómo es la distribución de estas tasas de pobreza según la edad, se destaca que la misma afecta más fuertemente a niños y adolescentes de entre 0 y 17 años y a los jóvenes de 18 a 29 años, y en menor medida a la población de 60 años y más; estimando así que, durante el tercer trimestre de 2019, el **59,5%** de los niños/as y adolescentes vivían en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza, siendo esta tasa la más alta de toda las series. Ese 59,5% remite a aproximadamente a **7 millones de niños y adolescentes en hogares pobres, y a más de 1,5 millones de niños y adolescentes en hogares indigentes**. Asimismo, los jóvenes de 18 a 29 años en situación de pobreza representaban el 41,3% al tercer trimestre del 2019; en tercer lugar, adultos de 30 a 59 años con el 36.5% y, por último, los adultos de 60 años y más constituían el 13,6%.

Si bien los datos otorgados no son los oficiales del INDEC, son de gran aporte para tener cifras estimadas de las tasas de pobreza e indigencia desde el 2010 al 2019; en un contexto de falta de medición de estos indicadores y producción de datos a nivel oficial. Al exponer estas estimaciones, queremos destacar el pico de profundización de la pobreza sostenido en el año 2010, luego de la debacle financiera de la crisis del 2008; seguido de un descenso sostenido en los años siguiente, pero, hoy, estas cifras demuestran cierto crecimiento y, por ello, se manifiestan cifras porcentuales mayores que en aquellos tiempos de crisis mundial.

Por último, si repasamos las *tasas de indigencia y de pobreza por ingreso*s en *niños de 0 a 17 años* en porcentaje de población durante nuestro período de estudio (del 2010 al 2019) observamos que, con respecto a la primera, al año 2010 fue de 9,5%; al año 2015, 7,8% y, finalmente, al año 2019, 14,8%. Con respecto a la tasa de pobreza; al año 2010 fue 49,5%; al año 2015, de 46,1%; y al año 2019 de 59,5%. Ambas tasas representan a lo largo de la década, las cifras más elevadas respecto a la distribución de la pobreza e indigencia en grupos etarios.

A partir de estos datos podemos inferir, por un lado, que en la última década asistimos a un proceso de infantilización de la pobreza, esto es, los niños/as y adolescentes son el sector de la población más afectado tanto por la pobreza como por la indigencia. Por otro lado, que las variaciones durante el periodo implican una leve disminución tanto de la pobreza como de la indigencia en esta población en el 2015 con respecto al 2010, pero un aumento mayor a las de este último año mencionado hacia el 2019. En el próximo apartado, haremos referencia a las principales medidas a partir de las cuales el Estado argentino dio respuestas a esta situación.

La asistencia a niños, niñas y adolescentes en el siglo XXI, los PTCI a nivel regional

Al centrarnos en los modos a partir de los cuales el Estado argentino le da respuesta a esta situación en la década a en cuestión, la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, considerada como el Programa de Transferencias Condicionadas de

Ingresos más extendido en nuestro país, aparece como una de las principales estrategias. Desde la década del 80, en América Latina y el Caribe hemos asistido a un proceso de desuniversalización en el acceso a la protección social, a partir del cual emergió una "nueva forma estatal de constitución de la cuestión social" (Danani en Grassi, 2003: 30) y se consolidaron los programas de asistencia a la pobreza como principal modo de obturar las fallas resultantes de la relación capital-trabajo en el capitalismo tardío (Anzorena, 2010; Grassi, 2003; Sojo, 2007). El auge (por su extensión geográfica en la región y su masividad) de los PTCI[4] a partir de la década del 90 puede leerse como una consolidación del modelo asistencialista mencionado. En el año 2017, el 20,7% de la población total de la región recibía alguno de estos programas, lo que corresponde a 133,5 millones de personas, que viven en 30,2 millones de hogares (Abramo, Cecchini y Morales, 2019). De la mano de las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito (tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Interamericano de Desarrollo), estos programas buscan cortar la transmisión intergeneracional de la pobreza a partir de dos componentes: *reducir la pobreza en ingresos y fortalecer el capital humano* de los destinatarios, lo que se traduce a, por un lado, transferir una cantidad específica de dinero a los titulares de los programas, de acuerdo con el límite de edad de los integrantes del hogar (hasta los 18 o 19 años) y la cantidad de niños, niñas y/o adolescentes (entre 5 o 6 por grupo familiar); y, por otro, exigir controles con respecto a los ámbitos educativos, de salud y nutrición, con el fin último de mejorar el desarrollo humano (Abramo, Cecchini y Morales, 2019; Cena, 2014).

Siguiendo a De Sena et al. (2018), en Argentina, estos programas se implementaron desde el año 2002 para enfrentar la crisis económica, teniendo al Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJH) como hito fundacional. En el año 2004, con la reactivación económica, el PJJH fue reformulado, de modo que sus beneficiarios "empleables" pasarían al Seguro de Capacitación y Empleo, a cargo del Ministerio de Trabajo, mientras que los beneficiarios con "déficit de empleabilidad" irían al *Programa Familias por la Inclusión Social* (IDH), bajo el Ministerio de Desarrollo Social (Resolución 805/05). Un 38% de los beneficiarios del PJJH se trasladaron al llamado "Plan Familias": se trataba mayormente de las mujeres con hijos a cargo (Anzorena, 2010). Este programa había surgido en al año 2002 y, aunque estuvo dirigido a grupos vulnerables, en la práctica fue el primero en colocar a la mujer jefa de hogar como la principal titular del programa en el caso de tener hijos o estar embarazada. Buscaba "*proteger y promover a las familias en situación de vulnerabilidad y/o riesgo social desde la salud, la educación y el desarrollo de capacidades*", exigiendo como contraprestación la "*presentación del Plan Nacional de Vacunación y la regularidad escolar de los niños y niñas menores a cargo de la jefa de la familia*" y la documentación de los controles de salud de las embarazadas, "*por parte de las familias destinatarias* y dos veces al año"[5] (Anzorena, 2010; De Sena, 2014) (Itálica propia). Estas características (ingreso monetario más controles de salud y educación) y la masividad que alcanzó el Plan Familias lo ubican como el principal antecedente de la AUH, que será descrita en el apartado siguiente.

4 Estos procesos no se limitan solo a Latinoamérica, ya que los PTCI cobraron relevancia a nivel global, por ejemplo en EE. UU, India, Ghana, Burkina Faso, España, o Italia (Ver "La intervención social en el inicio del siglo XXI: transferencias condicionadas en el orden global /Angélica De Sena … [et al.]; editado por Angélica De Sena. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora". Disponible en: http://estudiosociologicos.org/portal/la-intervencion-social-en-el-inicio-del-siglo-xxi-transferencias-condicionadas-en-el-orden-global/)

5 http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno20-7-2009-2.htm (24/11/2019)

A una década de la Asignación Universal por Hijo...

En el año 2009 se creó la AUH bajo la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Este programa fue y es (durante nuestro periodo de estudio, con más de 4 millones de beneficiarios actualmente) el programa social más extendido del país. Sus dos componentes principales coinciden con los que poseen todos los PTCI de la región: por un lado, una prestación no contributiva de carácter mensual abonada a los padres/madres/tutores de niñas, niños y adolescentes ocupados en la economía informal, empleados del servicio doméstico, trabajadores por temporadas, o monotributistas sociales, que ganen menos que el mínimo vital y móvil (De Sena, 2014); y, por otro, la exigencia de controles de salud y educación. Esta es una de las razones por la que, si bien existieron debates en torno a esta cuestión, varios autores han concluido que se trata efectivamente de un PTCI (Abramo et al., 2019; De Sena, 2014; De Sena, Cena y Dettano, 2018; Díaz Langou et al., 2018).

Teniendo en cuenta la concepción de las Políticas Sociales como modos de impartir sociabilidad en los sectores que las reciben, nos interesa mencionar, en primer lugar, algunos aspectos con respecto a los sentidos que emergen desde este programa. Aunque el Plan Familias es su claro antecedente, la AUH es el primer PTCI de nuestro país que *ubica expresamente a los niños, niñas y adolescentes como destinatarios directos*, y ya no a los hogares o las familias, siendo los titulares (generalmente las madres) los "mediadores" para que la prestación llegue a sus hijos. De acuerdo con sus objetivos, en el Decreto de Necesidad y Urgencia que le da origen (N° 1602/2009), se observa que, en el marco de la subsistencia de "*situaciones de exclusión de diversos sectores de la población*", la AUH busca garantizar *la obtención del derecho a una buena calidad de vida y a los beneficios de la Seguridad Social para todas las niñas, niños y adolescentes del país*[6], con base en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061). Desde las teorías del capital humano, comprendiendo a la infancia y la adolescencia como períodos cruciales para el desarrollo de las personas, se entiende que la inversión en capital humano será más efectiva cuanto menores sean las personas en las que se realiza; justificando así este tipo de intervenciones, buscando como fin último cortar con la transmisión intergeneracional de la pobreza (Díaz Langou et al., 2018). De este modo, el sentido que imparte el Estado desde estas definiciones son que el derecho a una buena calidad de vida de los niños/as y adolescentes (lo que es lo mismo a decir la disminución de la infantilización de la pobreza) se respetará a partir de otorgar ingresos monetarios y fomentar el capital humano. Tal como menciona Grassi (2003) con respecto a las políticas llevadas a cabo durante los 90, estos sentidos implican que a) la pobreza se comprende de forma aislada con respecto a la situación en el mercado de trabajo; y b) que la condición de pobre es una característica propia del sujeto.

La segunda cuestión que nos interesa mencionar aquí es que, a pesar de estar enmarcada en estos sentidos, la AUH en sus orígenes no fue presentada explícitamente como una forma de terminar con la pobreza, sino que se consideró un "*paliativo importante*" como "*respuesta reparadora*" ante la "*particular naturaleza de la situación (...) de carácter excepcional*". (Decreto N° 1602/2009) (Itálica propia). Sin embargo, al observar la información brindada por el Observatorio Social de la ANSES, una de las primeras cuestiones a resaltar es que *el número de beneficiarios no cesó de aumentar desde su creación hasta la actualidad*: En noviembre del año 2010, eran un total de 3.492.646; en el mismo mes del año 2015, 3.684.138; y, en el año 2019, 4.188.734[7]. En

6 http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm (20/03/2020)

7 http://observatorio.anses.gob.ar/publicacion. La ANSES realizó desde el año 2010 hasta el 2019 publicaciones periódicas con el objetivo de presentar un panorama general sobre el alcance y la evolución

este punto es interesante retomar a De Sena et al., (2018), quien plantea que la AUH no presenta la característica de universalidad ya que a) excluye a determinados sectores poblacionales; y, b) remite a aquellas prestaciones y protecciones que corresponden al régimen no contributivo, siendo beneficiarios aquellos niños cuyos padres/tutores no están insertos en el mercado de trabajo formal. Es a partir de aquí que se refuerza la idea de masividad (De Sena, 2011), que indica que la gran cantidad de personas que necesitan ser asistidas hacen a un lado la discusión en las políticas sociales sobre focalización o universalidad, en tanto surge lo masivo como lo que es para muchos, ocluyendo ser para todos.

Por último, mencionaremos que, en concordancia con la población-objetivo a la cual está orientada el programa, durante todo el período de estudio casi todos sus beneficiarios fueron niños, niñas y adolescentes de hasta 18 años (correspondiendo los restantes a los hijos discapacitados, a los que no se les aplica el límite de edad). Lo llamativo aquí es la distribución de estos beneficiarios de acuerdo con las diferentes franjas de edad. En la Tabla 1, se puede observar que, en noviembre del año 2010, por ejemplo, la mayoría de los beneficiarios (36,05%) se ubican entre los que tienen de 0 a 5 años, seguidos por los que tienen de 6 a 11 años (34,42%), y luego por los que tienen de 12 a 17 años (29,24%). Una distribución similar se observa si miramos el número de beneficiarios por edad durante noviembre de 2015 (Tabla 2) y de 2020 (Tabla 3), es decir, durante todo el período de aplicación del programa. Esto parece mostrar, desde una primera mirada, que al menos en la última década los niños y niñas más pequeños de nuestro país tienden a ser los más asistidos, y que esta asistencia tiende a disminuir a medida que crecen.

Tabla 1- Beneficiarios de AUH por edad. Noviembre de 2010

Edad	Cantidad de Beneficiarios
0 a 5 años	36,05%
6 a 11 años	34,42%
12 a 17 años	29,24%
18 a 19 años	0,31%
Más de 19 años	0,08%
Total	100% (3.492.656)

Fuente: Elaboración propia con base a datos del Observatorio Social de ANSES

Tabla 2- Beneficiarios de AUH por edad. Noviembre 2015

Edad	Cantidad de Beneficiarios
0 a 5 años	41,54%
6 a 11 años	32.86%
12 a 17 años	25.21%
18 a 19 años	0,27%
Más de 19 años	0,12%
Total	100% (3.684.138)

Fuente: Elaboración propia con base a datos del Observatorio Social de ANSES

de la AUH. La información recolectada de cada mes corresponde a la liquidación del monto realizada por el propio organismo.

Tabla 3- Beneficiarios de AUH por edad. Noviembre 2019

Edad	Cantidad de Beneficiarios
0 a 5 años	39,36%
6 a 11 años	34,53%
12 a 17 años	25.64%
18 a 19 años	0,2%
Más de 19 años	0,18%
Total	100% (4.188.734)

Fuente: Elaboración propia con base a datos del Observatorio Social de ANSES

Si tomamos estas cifras podemos ver que, a pesar de la gran cantidad de niños asistidos, no se modificó la situación de esta población de manera sustancial; sino que continuó creciendo y sigue hoy en día la cantidad de niños que necesitan asistencia por parte del Estado. Un indicador de esta situación es la declaración de la Emergencia Alimentaria (Ley 27519) por el Congreso de la Nación Argentina, que comenzó a regir a partir de enero del año 2020. El objetivo principal consiste en: "...garantizar en forma permanente y de manera prioritaria, el derecho a la alimentación y la seguridad alimentaria y nutricional de la población de la República Argentina..." (Artículo nº2, Ley 27519, Ley de Emergencia Alimentaria Nacional). En este marco, el Ministerio de Desarrollo Social, lanzó el "Plan Nacional Argentina contra el Hambre", que tiene como uno de sus principales ejes la Tarjeta Alimentar. A partir de esta última, se otorga un monto fijo de dinero para comprar alimentos que complementa a la AUH; en tanto está dirigida a madres y padres con hijos de hasta 6 años que reciben la AUH, embarazadas que cobran la AUH y personas con discapacidad que reciben AUH (Resolución 8/20)[8].

Pobreza y niñez en la Argentina del siglo XXI: Aproximaciones preliminares

A partir de lo desarrollado, podemos inferir preliminarmente que en la última década asistimos a dos tendencias claras: En primer lugar, el aumento de la pobreza y la indigencia entre los niños, niñas y adolescentes nos indica que este es uno de los sectores más afectados por los procesos de estructuración capitalista actuales. Y, en segundo lugar, al observar el principal modo de intervención estatal ante esta situación observamos que la asistencia a los niños aumenta de manera creciente; asimismo observamos que la AUH cubre en mayor medida a los niños más pequeños (de 0 a 11 años).

Algunos organismos interpretan la persistencia de la infantilización de la pobreza como una consecuencia de que existen niños/as y adolescentes que no llegan a estar cubiertos por este tipo de contribuciones, como la AUH (Díaz Langou et al., 2018). Sin embargo, la sociología de las Políticas Sociales, que nos permite comprenderlas como conformadoras de sociabilidades y realidades, nos brinda algunas primeras pistas para analizar críticamente la continuidad ininterrumpida de la AUH durante una década. En este punto, observamos que entre los sentidos que expresa el decreto que dio origen a la AUH: el derecho a una buena calidad de vida y al acceso a la Seguridad Social de los niños/as y adolescentes se respetará a partir de otorgar ingresos monetarios y fomentar su desarrollo a través de los controles en salud y educación. Retomando las contribuciones de Grassi (2003), podemos cuestionar a estos sentidos, que tienen como base dos principios: a) entender a la pobreza de forma aislada respecto a la situación de la población en el

8 https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/224514/20200113; https://www.anses.gob.ar/tramite/tarjeta-alimentar (17/03/2020)

mercado de trabajo; y b) que la condición de ser o no pobre es una característica propia del sujeto, y esto tiene su correlato en la responsabilidad individual.

De este modo, la necesaria y continuada permanencia en el tiempo de la AUH; su constitución en tanto política de estado en el marco de las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito; y la característica de recursividad de las Políticas Sociales; nos habilitan a reflexionar de una manera más crítica sobre cuáles son los efectos de este tipo de programas sociales en las condiciones de vida de los niños/as y adolescentes de nuestro país.

Para finalizar, retomamos aquella reflexión de Bustelo Graffigna (2012); en la que afirma que la infancia y la adolescencia son la ontogénesis de un proyecto humano largamente inconcluso, pero al mismo tiempo, la posibilidad más importante para su realización. Esta reflexión nos abre senderos para pensar en el futuro de nuestros niños; y nos habilita a continuar, con un sentir esperanzador, la labor de entender, cuestionar y poder así luchar contra las desigualdades que permean nuestras vidas.

Referencias

ANZORENA, C. (2010). "`Mujeres´: Destinatarias privilegiadas de los planes sociales de inicios del siglo XXI – Reflexiones desde una perspectiva crítica de género". En *Estudos Feministas*, Florianópolis, 18(3): 336, setembro-dezembro/2010

ABRAMO, L., CECCHINI, S. y MORALES, B. (2019). Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: aprendizajes desde América Latina y el Caribe, Libros de la CEPAL, N° 155 (LC/PUB.2019/5-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

ADELANTADO, J., NOGUERA, J. y RAMBLA, X. (2000). "El Marco de Análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales", (pp. 23-62). En Adelantado, J. (Comp.) *Cambios en el Estado de Bienestar. Políticas Sociales y Desigualdades en España*. Editorial Icaria. Barcelona

BUSTELO GRAFFIGNA, E. (2005). "Infancia en indefension". En *SALUD COLECTIVA*, Buenos Aires, 1(3): 253-284, Septiembre - Diciembre, 2005

BUSTELO GRAFFIGNA, E. (2012). "Notas sobre Infancia y Teoría: un enfoque latinoamericano" En SALuD COLECTIVA, Buenos Aires, 8(3):287-298.

CASTEL, Robert (2008). *La inseguridad social, ¿Qué es estar protegido?* Ed. Manantial, Buenos Aires.

CENA, R. (2014). "Programas de transferencias condicionadas de ingresos y programas de empleo en Argentina: entre la responsabilización de los destinatarios y la individualización de la cuestión social". *Boletín Científico Sapiens Research*, 4(1) ,3-8

DÍAZ LANGOU, G.; CARO SACHETTI, F. y KARCZMARCZY, M. (2018). "Transferencias del Estado a la niñez: herramientas para reducir la infantilización de la pobreza". Documento de Políticas Públicas / Análisis Nº 174. Buenos Aires: CIPPEC.

DE SENA, A. (2011). Promoción de microemprendimientos y políticas sociales: ¿Universalidad, focalización o masividad?, una discusión no acabada (pp. 5-36). En Revista Pensamento Plural 8, Pelotas-Brasil.

DE SENA, A (2014). *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

DE SENA, A. (2016). "Políticas Sociales, emociones y cuerpos". RBSE–*Revista brasileira de Sociologia da Emoção*, v.15, n. 44, p.173-185, agosto de 2016.ISSN: 1676-8965

DE SENA A., CENA R. y DETTANO A. (2018). "Entre los programas de transferencias condicionadas de ingresos y las asignaciones familiares: disputas por los sentidos alrededor de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social en Argentina". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, No. 72, Oct. 2018, pp. 233-264, ISSN 1315-2378

GRASSI, E. (2003). "El asistencialismo en el Estado neoliberal. La experiencia argentina en la década del 90" En *e-l@tina, Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*.

SCRIBANO, A. (2008). "Llueve sobre mojado: pobreza y expulsión social" (pp. 37-59). En *Bertolotto, M y Lastra, M. (Comps). Políticas Públicas y Pobreza. En el escenario post 2002*. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires. UBA. Buenos Aires. Argentina.

SOJO, A. (2007). La trayectoria del vínculo entre políticas selectivas contra la pobreza y políticas sectoriales. *Revista de la CEPAL 91*.

Servicios Públicos de Salud Mental de Niños, Niñas y Adolescentes en situaciones de maltrato. Percepciones y representaciones en torno al abordaje de la problemática y el acceso a la salud. Ciudad de Buenos Aires (2005-2010)

Por María Micaela Bazzano [1*]

Introducción

El presente artículo plantea los resultados obtenidos en una investigación de maestría. Dicha investigación trató sobre las políticas de salud mental que abordan el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, en el ámbito de la salud pública en la Ciudad de Buenos Aires.

Se presentará brevemente el objetivo de la investigación, el marco teórico, su metodología y los principales resultados sobre los que nos interesa reflexionar en este artículo.

Marco y contexto de la investigación

Desde mediados de los años 90´ en la Ciudad de Buenos Aires, aumentaron las barreras de accesibilidad de los niños y niñas a los servicios de salud (Barcala, Lopez Casariego, et al, 2002 (2)), acentuándose éstas aún más en aquellos con una mayor vulnerabilidad psíquica. El abandono de los tratamientos adecuados y la imposibilidad de realizarlos aumentaba la brecha en términos de equidad, en relación con las posibilidades de acceso a una cobertura en salud mental de niños y niñas que provenían de familias pobres (Barcala, Torricelli, et al, 2007). Se identificó a los niños maltratados como uno de los grupos más afectados al respecto.

En la investigación se hizo hincapié en la equidad del derecho de acceso a la salud de niños víctimas de violencia, conformando un grupo poblacional con alta vulnerabilidad. Sin embargo, cabe mencionar que en este caso nos referimos a una subpoblación dentro de la niñez que son los niños maltratados, cuyos derechos han sido vulnerados y su aproximación a los servicios de salud es una parte de su restitución.

Las preguntas que condujeron la investigación fueron: ¿Cuáles son las respuestas que brindan los servicios de salud mental frente a estas circunstancias? ¿Cuáles son las acciones que la componen? ¿Qué características asumen? ¿Cuáles son los obstáculos y los facilitadores en el acceso? ¿Cuáles son las representaciones que se encuentran en las intervenciones que componen dichas respuestas?

Marco conceptual

En cuanto a la niñez, se tomó el artículo 1º de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, ratificada en Argentina por unanimidad del Congreso a través de la ley 23.849, el 27 de setiembre de 1990. El artículo 1º es una de sus reservas, y considera niño todo ser humano desde la concepción en el seno materno hasta los 18 años de edad.

1* Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. E-Mail de contacto: mmicaelabazzanoutlook.com

En este estudio se tomó la noción de accesibilidad según la definición de Stolkiner, que sostiene que "la accesibilidad se define como el vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios" (Stolkiner y Otros, 2000). Este vínculo surge de una combinatoria entre las "condiciones y discursos de los servicios y las condiciones y representaciones de los sujetos y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios" (Stolkiner y Otros, 2000: 282).

Respecto la **violencia o maltrato hacia los niños y niñas** (se utilizarán ambos términos de manera indistinta), la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que 40 millones de niños sufren violencia en el mundo, y en la Región de las Américas y el Caribe ésta se da en todas sus formas.

En el presente estudio hemos considerado **maltrato** hacia los/as niños/as a todas las situaciones no accidentales en las cuales el niño o la niña sufre daño físico, es privado/a de la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación y cuidados, se lo/la abusa sexualmente, o cuando se les hace un daño mental o emocional como resultado de una acción u omisión por parte de quienes tienen las funciones paternas o son adultos responsables (Ferreira, 1999; Bringiotti, 1999). También se considera maltrato ser testigo de violencia. El maltrato de los niños puede ser físico, abandono físico o negligencia, maltrato emocional, abandono emocional, y abuso sexual (Forward, 1991).

El objetivo general fue analizar las condiciones y características de accesibilidad que se presentan desde los servicios de salud mental de niños víctimas de violencia y en la Ciudad de Buenos Aires. (2005-2012).

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

-Producir un diagnóstico de situación sobre disponibilidad de recursos especializados o intervinientes en la atención niños víctimas de violencia y abuso sexual en la Ciudad de Buenos Aires.

-Identificar y caracterizar las respuestas asistenciales de los servicios públicos de salud mental.

-Analizar las percepciones de los equipos de salud que se presentan al momento de la implementación de las respuestas mencionadas.

-Identificar y caracterizar facilitadores y obstáculos en la respuesta/resolución de las intervenciones institucionales sobre los casos de maltrato.

En este artículo se desarrollará, aquellos que refieren al primer, segundo y tercer objetivo.

Metodología

El estudio fue exploratorio descriptivo. La estrategia metodológica se basó en el paradigma cualitativo.

Se enmarca en las investigaciones en Sistemas y Servicios de Salud. El mismo privilegia en la delimitación del objeto: el estar vinculado a la acción concreta desde una perspectiva transformadora de la realidad; incluir la visión de los actores involucrados en la problemática y en la implementación de los resultados; relacionar la actividad académica con la toma de decisiones en políticas sociales; posibilitar la transferencia inmediata de los conocimientos producidos en el proceso de investigación. (Stolkiner, 1995, IDRC, 1998).

La investigación tuvo sede en el Centro de Salud Mental y Acción Comunitaria N°1, Dirección de Salud Mental, perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con el objeto de que el producto de este estudio tenga transferencia directa al sistema sanitario y duró un año. Fue dirigida por la Dra. Alejandra Barcala.

En cuanto al ámbito, se estudió el acceso a los servicios de salud mental que atienden a los/as niños/as víctimas de violencia familiar en el sistema de salud estatal de la Ciudad de Buenos Aires, conformado por: los Hospitales Generales y Pediátricos pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Hospital de Día Infantil del Centro de Salud Mental N°1 y el Hospital Infanto-Juvenil Tobar García.

El **universo** estuvo compuesto por los Servicios de Salud Mental de los Hospitales de la Ciudad de Buenos Aires que trabajaban con niños víctimas de violencia y con niños.

Las **unidades de análisis** fueron los servicios de salud mental. Las unidades de observación fueron los responsables o miembros de los equipos de Psicopatología Infanto-Juvenil de los Hospitales Generales y Pediátricos pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Hospital de Día Infantil del Centro de Salud Mental N°1 y el Hospital Infanto-Juvenil Tobar García.

Se realizaron 18 entrevistas semi-estructuradas a profesionales de distintos servicios de salud mental en el marco de diversos seminarios, jornadas hospitalarias y reuniones de redes, en las que se indagó sobre las variables mencionadas en el punto anterior.

Con el fin de profundizar sobre las prácticas y las representaciones en la atención de la salud de estos niños se tomaron 6 entrevistas en profundidad a profesionales de los Equipos de Niños de los Servicios de Salud Mental, relevados a partir de la composición del Sistema de Salud.

A continuación se presenta la caracterización de las respuestas asistenciales que abordan maltrato infantil en tres subtítulos, en correspondencia con las variables planteadas que se seleccionaron para este artículo: modalidad de atención, demandas más frecuentes y utilización de protocolos.

Modalidad de atención

La mayoría de los servicios desarrollan más de una modalidad de atención, siendo las combinaciones más frecuentes las de tratamientos psicoterapéuticos y tratamientos farmacológicos y tratamientos psicoterapéuticos y tratamiento familiar.

Además de esta distinción, surge de las entrevistas en profundidad otra posible clasificación entre aquellos abordajes que son generales y aquellos que son específicos.

Los primeros refieren a aquellos los/as niños/as se alojan en el marco de servicios como salud mental, servicios sociales u otros. Es decir, los niños/as son atendidos por psicólogos que atienden también otras problemáticas, sin otorgarle al tema más especificidad más que la que atañe al caso mismo como tal.

Los abordajes específicos son aquellos en los que los profesionales que los abordan están especializados en violencia hacia los niños/as, o conforman grupos de trabajo que se dedican al tema, o en el caso del Hospital Elizalde conforman una división específica.

Esta distinción trasluce una diferencia en el posicionamiento de los profesionales que componen los equipos. Algunos consideran que el abordaje debe ser en un marco general para no ser estigmatizados:

> "*En el caso de ellos, un chico que entra la unidad de maltrato. Esta sensación de… ¿se puede salir del maltrato si uno entra a una unidad de maltrato? Lo que representa eso simbólicamente es fuerte. Hay que pensar estas cosas cuando se trabaja con pibes*." *(Referente en la materia)*

Y otros en un marco de especificidad:

> *"(...) la gran diferencia entre los equipos de salud mental y el que atiende esta problemática es que la problemática de violencia intrafamiliar está el SECRETO. Si no sabemos trabajar con situaciones de secreto, con el resguardo del chico, nos hacemos cómplices, y de hecho muchos equipos de salud mental, porque asistimos a gente a chicos que están con depresión, con trastornos obsesivo compulsivo o con trastornos de la alimentación, o que tiene un síndrome conversivo y no puede mover un brazo y hay una situación de maltrato de larguísimo tiempo. O chicos que se auto agreden, uno los ve como que los estaban asistiendo en distintos lugares de salud mental, pero que no sabían o eran cómplices por no saber de como se debe trabajar la situación de violencia familiar. El chico debe trabajar en resguardo: significa que no debe ver a la persona violenta mientras dure el proceso diagnóstico y la primera etapa de tratamiento". (Hospital de Niños)*

Otra cuestión que se destaca es la importancia de la interdisciplina, entendiéndola como una discusión y un acuerdo entre profesionales de distintas disciplinas para tomar una decisión en relación a cada situación planteada:

> *"Lo que consideramos es que la interdisciplinar es ponernos de acuerdo entre disciplinas. Y no la multidisciplina, que es el pediatra dice algo y lo anota en la historia clínica, el psicólogo viene y anota y así… Ahí se dan diagnósticos o miradas contradictorias. Nosotros tenemos que ponernos de acuerdo." (Hospital de Niños)*

Este contexto interdisciplinario la presenta también servicios que no son del ámbito de la salud, sino de desarrollo social, como es el caso del Centro Integrador de la Mujer que se entrevistó:

> *"Se empieza con entrevistas psicológicas, sociales, abogados. Nosotros tenemos un equipo interdisciplinario: psicólogas, asistentes sociales y abogada, que no patrocina, asesora al equipo y a las personas que vienen. Pueden hacer interconsultas, pedidos de informes. Se establece la situación de red, juzgados, escuelas, todo lo que se pueda y sea necesario para evaluar." (Integrante de un equipo específico en Violencia del Desarrollo Social del GCBA)*

En todos los servicios manifiestan que la modalidad de atención que se implementa se concreta según cada niño/a y lo que la situación amerite. Sin embargo, en algunos establecimientos, la instancia de supervisión es fundamental para la toma de tal decisión.

Demandas más frecuentes

Cada servicio mencionó un tipo de demanda o más.

Si bien la frecuencia de la categoría de las consultas por maltrato o abuso es la más alta, en relación al total sólo conforman un 24%. Lo cual nos indica que por lo general las consultas llegan a los consultorios por diversas razones, que luego desembocan o dan pie a la manifestación de situaciones de maltrato o abuso. Esto se corroboró durante las entrevistas en profundidad.

En cuanto a la derivación proveniente de instituciones que no pertenecen al sector salud, en su mayoría se refieren a juzgados, escuelas y defensorías.

Al indagar acerca de las demandas más frecuentes resulta relevante el registro de una demanda excesiva. La derivación es un factor muy importante, tanto aquella que ingresa a la institución como aquella derivación a la cual la institución deriva en busca de articulación o de una respuesta que no puede satisfacer.

Cabe decir que la dinámica de derivaciones no está claramente definida ni es estática. La Ley de Protección de Derechos del Niño, Niña y Adolescentes introdujo cambios que aún en la práctica no resultan aplicables, ni claros, ni establecidos:

> *"A partir de la Ley de Protección lo que llega como derivaciones a veces son del Consejo de Derechos del Niño, no del juzgado. En el caso del juzgado, cuando interviene el juzgado en el caso cuando haya una medida excepcional de algún niño que se termina judicializado porque el Consejo de Derechos del Niño llega hasta ahí, por la aplicación de la ley." (Hospital General)*

Un aspecto que cabe destacar es que en muchas ocasiones el sistema de salud cuenta con los servicios que brinda el área de desarrollo social para el abordaje de la problemática de la violencia, como es el caso de los Centros Integradores de la Mujer (CIM), en algunos de los cuales existen programas especializados en de maltrato infantil, y cuyos equipos están conformados de manera similar a los servicios específicos de los servicios de salud, con la distinción de que incorporan una tranversalización de la perspectiva de género al abordar las situaciones de violencia en el ámbito doméstico.

Utilización de protocolos

Respecto a la utilización de protocolos, nueve (9) servicios no utilizan protocolos.

Cinco (5) servicios sí los utilizan: 2 (dos) utilizan el protocolo elaborado por la Red de Violencia de la Ciudad de Buenos Aires, otro servicio utiliza uno basado en la ley 114 y la 448 de salud mental, y 2 (dos) tienen protocolos de admisión propios de la institución en la que se encuentran.

En las entrevistas en profundidad (excepto en una) la no utilización de protocolos aparece como una dificultad u obstáculo por:

- la desorientación que genera el no tenerlo,
- y el respaldo que proporcionaría al equipo profesional en su intervención.

A continuación un ejemplo que ilustra y amplía:

> *"Protocolos, manual de procedimiento donde todos se sientan protegidos, que están haciendo lo correcto. (...) Eso facilitaría, todo junto, un reconocimiento de una modalidad de trabajo, un protocolo bien hecho, ayuda. El juez dice a ver qué hizo, está bien, es lo que tenía que hacer." (Hospital General)*

Por otro lado se encontró también a través de las entrevistas que existió un protocolo pero no se implementó por demoras en su reglamentación.

El Hospital Elizalde trabaja con un protocolo de asistencia. Además, también se planteó en este mismo lugar la existencia de un acuerdo que se dio en años anteriores, en donde se realizó un trabajo que informatizó todas las historias clínicas con el fin de que en un futuro todos los hospitales pudiesen ingresar a una base de datos con historias clínicas

únicas. Luego debido a un cambio de autoridades políticas este trabajo quedó truncado. El propósito, según los entrevistados de esta iniciativa, fue el de evitar superposiciones que conducen a una revictimización por parte de las instituciones que se supone deben subsanar la vulneración.

Percepciones de los equipos de salud sobre las prácticas de asistencia

Al momento de pensar junto con las personas entrevistadas sobre las percepciones acerca y en torno a las respuestas mencionadas en los puntos anteriores, aparecen en primer lugar aquellas relacionadas a cuestiones macro y a decisiones políticas, muchas de las cuales vienen dadas a partir del traspaso del sistema del patronato al de protección de derechos.

Si bien la Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente rige en Argentina a partir de 1989, convivió con la ley de patronato hasta el año 2005 cuando fue derogada por la Ley 26.061. Cuando se implementan los servicios locales que debieran llevar a cabo las medidas que anuncia la ley, las formas de trabajo cambian.

Pero estas formas no cambian en sí mismas, es decir, en los equipos o en las prácticas de los profesionales para con los niños/as en la atención directa, sino más bien en la articulación y la vinculación con otros actores intervinientes.

En este sentido las articulaciones más afectadas resultaron ser las que se dan entre los servicios de salud con los juzgados, defensorías y servicios zonales.

Estos cambios entonces, no fueron acompañados por medidas políticas adecuadas que favorecieran una organización institucional adecuada a dicha transformación:

> *"Entonces la guardia de abogados sufre una serie de cambios, igual que las defensorías. Las defensorías dividieron en 4 grupos: zona sur, norte, sureste y centro, que no coincide esa división comunal con las regiones sanitarias, ni con los distritos escolares. Entonces educación quiere trabajar y los distritos escolares no condicen con las regiones sanitarias ni con la organización comunal de protección de derechos. Y esto me parece que también es una situación de poder. El Consejo maneja su cuota de poder, salud maneja su cuota de poder y educación lo mismo. Y en el medio están los chicos. Me parece que pasa todo esto" (Hospital de Niños)*

También respecto a esta organización, aparece una dificultad relacionada con la accesibilidad a los servicios de asistencia en términos de estabilidad, en donde la rotación constante de personal conforma una barrera que solo es capaz de superase en el plano de las políticas sanitarias:

> *"Nosotros estamos definitivos [personal de los servicios de salud en planta]. La gente del Consejo [del Niño, Niña y Adolescente] tiene que hacer un contrato todos los años, esto es fundamental. Si el Estado quisiera proteger a los chicos, dar una jerarquía, desde los sueldos, la estabilidad laboral y confeccionar equipos, que se capaciten que invierta el Consejo en capacitación y que no la tire por la borda." (Hospital de Niños)*

> *"Esa es la diferencia entre un país desarrollado y este. Porque invertimos un montón de recursos y después los despilfarramos. A salud le pasa lo mismo. Forma residentes y después los manda al sector privado. Si formás algo agarrate a los mejores por lo menos… Es una inversión." (Hospital General)*

Esta rotación desmembra los equipos y es producida por renuncias de gente contratada por locación de servicios que consigue propuestas laborales mejores en cuanto a estabilidad y residencias que concluyen.

Otro plano de análisis es el plano institucional. Una de ellas se refirió a la discusión acerca de la necesidad de la especificidad de los servicios que atienden maltrato infantil. Esto se desarrolló en los resultados del objetivo anterior.

Por otra parte, apareció con frecuencia el problema de la revictimización de los/as niños/as que sufrieron abuso sexual y maltrato, siendo los primeros los más perjudicados debido a que la totalidad de situaciones que plantean estos/as niños/as requieren un acceso a la justicia rápido y efectivo. En cambio se encuentran numerosas contradicciones al momento de actuar y el problema más grave consiste en la reiteración de entrevistas y revisaciones para construir la prueba del delito.

A continuación un relato que ilustra lo dicho desde la opinión de muchos entrevistados:

> *"Al principio las evaluaciones las hacían todos los equipos. Y los juzgados si eran de equipos especializados tomaban en cuenta estas evaluaciones. Empiezan a recibir las denuncias por las evaluaciones. Por otro lado los juzgados dejan de tomar esto como algo que ellos puedan confiar y validar. Vuelven a hacer evaluar a los chicos en el cuerpo médico forense. Entonces llega un momento donde teníamos un caso con abuso, hacíamos la evaluación, lo validábamos, se denunciaba, el chico volvía a pasar por otra evaluación, entonces el chico decía ´ya les conté, no voy a hablar más´." (integrante de un equipo específico en Violencia del Desarrollo Social del GCBA)*

También se planteó una modalidad que evita la revictimización:

> *"Nosotros ese diagnóstico pueden pasar varias cosas: podemos validar la sospecha. Decir bueno, el chico nos pudo contar, la validación no es cualquier cosa, no es lo que nos parece o le parece a la familia. Es que pueda contar por su lenguaje, sus expresiones, lúdicas o sus dibujos lo que le está pasando, claramente, que lo pueda decir. Eso se puede lograr o no. La otra situación es que descartemos (el otro extremo de la validación) y la otra intermedia es que no hay esta posibilidad, el chico no nos dijo, pero hay indicios. Porque esta etapa diagnóstica no la podemos extender más allá de dos meses, no podemos estar todo el tiempo, lo vemos 4 o 5 veces al chico. Ya está no le vamos a seguir machacando, nos contó o no. Pero puede haber en el medio situaciones donde nosotros pensamos "algo le está pasando", está oculto, con miedo, temeroso, lo ponemos en los informes y lo que nosotros pedimos: que esté más en resguardo, que se lo proteja, que continúe con terapia a ver si algo pasa." (Hospital de Niños)*

Otro tema que surgió en las entrevistas tiene que ver con las revinculaciones.

Las revinculaciones son disposiciones que dictaminan los juzgados indicando la reconstrucción del vínculo de un niño o una niña con la persona adulta que ejerció maltrato en cualquiera de sus formas. Las situaciones más graves son las que se dan en los los/as niños/as que han sido víctimas de abuso sexual.

En algunas entrevistas la revinculación aparece como una modalidad de revictimización, mientras que en otras aparece como dispositivo de atención según el caso.

A raíz de lo conflictivo que resulta la orden de revinculación del juzgado y del aumento de este requerimiento en los últimos 8 o 10 años, se indagó acerca de los fundamentos que se sostienen desde los juzgados para avalar revinculaciones en las que los equipos de los servicios de salud no están de acuerdo. Algunas entrevistas han referido que el argumento está basado en el "síndrome de alienación parental". Se trata de un síndrome que genera que un/a niño/a no quiera ver a su padre porque supuestamente su madre tiene una influencia relevante en su pensamiento:

> *"El síndrome supuestamente, toda la sintomatología es igual al abuso. Todo lo que le pasa por una situación de abuso ellos te dicen que no hubo abuso, sino que esta mamá hizo un trabajo de lavado de cerebro con el chico y le inculcó. Apelan a la memoria construida. (...) Surge de Wagner, que se suicidó, tuvo él una denuncia por abuso, tuvo un pleito, se suicida. Era un psiquiatra militar de EEUU que tenía todo un trabajo de lavado de cerebro a soldados. Arma este síndrome donde dice que las mamá inducen, pero no solo eso, hay lavado de cerebro." (profesional del área de salud)*

Por último, se vincula la violencia y el abuso sexual a la discapacidad como factor de riesgo:

> *"Un chico con una discapacidad, cualquier discapacidad, mental, física, sensorial, es un chico que tiene mucha probabilidad de ser abusado respecto de la población general. Esto lo sabemos los que estudiamos esto. En salud mental se trabaja mucho desde la medicación sintomática, trastornos de alimentación, le damos algo para eso, si es depresión, le damos algo para la depresión, si es un ADD lo medicamos." (Hospital de Niños)*

Como hemos visto, estas representaciones acerca de la revictimización, la estabilidad del personal que integra los equipos, la formación, agudizan el déficit de accesibilidad simbólica a los servicios de salud mental de los/as niños/as que atravesaron situaciones de violencia.

Discusión

En primer lugar cabe mencionar que existió una dificultad en el acceso a los servicios de salud en lo que refiere, en términos metodológicos, al relevamiento de información o recolección de datos.

Esta dificultad no tiene que ver con la concertación de entrevistas o la disponibilidad de información, sino con la complejidad de las problemáticas que aborda esta investigación y la complejidad que requieren los servicios de salud para abordarlas.

Se relevaron los servicios que asisten maltrato infantil y se logró distinguir con claridad aquellos que reciben niños/as que sufrieron maltrato en el marco de un servicio general, como por ejemplo el de salud mental; como aquellos que se están conformados como espacios dedicados al tema.

Así, vemos que la oferta de servicios que abordan las situaciones de maltrato infantil con alguna especificidad puede clasificarse en tres grandes modalidades: la que

lleva a cabo el hospital Elizalde, la del Hospital Gutiérrez (pertenecientes al ámbito de salud) y las del ámbito de Desarrollo Social.

La primera se trata de la conformación de servicios específicos que abordan la problemática, compuestos por equipos interdisciplinarios y formados especialmente en la materia, que detectan y hacen tratamientos.

La segunda modalidad se refiere a la conformación de comités a nivel institucional, también integrado por profesionales de diversas disciplinas, en los que se tratan los/as niños/as que presentan las situaciones más complejas y se decide el abordaje disponiendo de los diferentes servicios que ofrece la institución (salud mental, pediatría, trabajo social, etc.).

Y por último, similar a la primera pero en otro marco institucional, las que desarrollan desde las áreas Mujer de Desarrollo Social. Se trataría de los Centros Integradores de la Mujer. Como vimos anteriormente, algunos disponen de servicios o programas dedicados a niños en situación de maltrato y otros albergan la problemática desde otro ángulo tomando a las madres en los tratamientos para resolver situaciones de maltrato que se dan a nivel doméstico.

Esto se relaciona con otra cuestión que señalan los resultados: que la problemática, para ser abordada de manera eficaz y efectiva, requiere de la intervención simultánea y articulada de varias instancias, como lo son salud, justicia, educación y desarrollo social.

Ligado a esto vimos que surgió el tema de la revictimización, estrechamente relacionado con las instituciones y la circulación de los niños y niñas por las mismas. Esta circulación se debe a una búsqueda de atención específica y en otros casos a cuestiones relativas a validaciones de abusos sexuales. Estas situaciones son las de mayor gravedad en términos de revictimización y constituyen una vulneración de derechos gravísima ya que se produce sobre una vulneración anterior que de por sí -como muestra la bibliografía, los antecedentes y las entrevistas- produce un daño y un sufrimiento psíquico y emocional severo.

Al respecto podríamos estar hablando de violencia institucional.

Dos ámbitos son entonces los que surgen vinculados a los servicios de salud que asisten niños/as en situaciones de maltrato con alta frecuencia: justicia y desarrollo social. El primero por dos cuestiones: una la transición del patronato al sistema de protección de derechos, y la otra porque existen casos en los que debe intervenir la justicia penal porque se trata de delitos tipificados (abuso sexual).

El segundo porque es un ámbito que proporciona espacios de contención y tratamiento tanto para el/la niño como para su entorno. Cuando las personas entrevistadas mencionaban el entorno, se referían especialmente a las madres y llama la atención el acento que se pone en la transversalización de la perspectiva de género en los tratamientos, en lo que respecta a violencia y abuso. A partir de esto surgió en interrogante acerca de la importancia de esta perspectiva en los servicios de salud mental que asisten niños/as y de ver cómo se piensa esta distinción en términos de las prácticas asistenciales y la accesibilidad.

Por esta razón es imperiosa la necesidad de articular con la justicia y jerarquizar la práctica profesional y el estudio que produce conocimientos desde el sector salud.

El abordaje de salud mental a problemáticas tan complejas como las mencionadas requiere de políticas claras y respuestas institucionales adecuadas, y no basadas en la buena voluntad de los equipos, como se evidencia en el trabajo de campo realizado.

Si bien hay un consenso de que estas son problemáticas en aumento, según refieren los entrevistados, los servicios de salud mental no se encuentran en condiciones de dar

una respuesta integral a las necesidades que garanticen el derecho a la salud planteado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, la ley 114 y la ley 448 de Ciudad de Buenos Aires. En este sentido las respuestas institucionales para los/as niños/as que atraviesan situaciones de violencia resultan insuficientes.

Las representaciones descriptas en los resultados agudizan el déficit de accesibilidad simbólica a los servicios de salud mental dado que constituyen una barrera por la cual muchos/as niños/as terminan no accediendo a dichos servicios o siendo objeto de una práctica inadecuada que vulnera sus derechos.

Referencias

ALVAREZ ZUNINO, B. (2002) "Creando Redes para la integración Infantil". Proyecto de Integracion Social y Comunitaria.

AZEVEDO (2001). Entrevista con informante Calificado de la OPS Dr. Azevedo. Buenos Aires, marzo de 2001.

BARCALA, A., LOPEZ CASARIEGO, V., CZERNIEKI, S., SCAVINO, C., STOLKINER, A. (2002): "Notas sobre inequidades en salud de los niños de la Ciudad de Buenos Aires y estrategias familiares de cuidado." Del libro: Ensayos y Experiencias. Salud y Educación. Ediciones Novedades Educativas, pags.14-25.

BARCALA, A; BRIO, M; Y OTROS (2004). "Caracterización de la consulta institucional en psicosis y autismo infantil en la ciudad de Buenos Aires. Estudio de caso." En Revista de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Año 9, Nro. 2.

BARCALA, A., ÁLVAREZ ZUNINO., O., TORRICELLI, F, BIANCHI, V, YNOUB, R. (2003) "*Niños/ as con trastornos psicopatológicos graves: representaciones sociales de los profesionales de salud mental que trabajan en los servicios de Salud pertenecientes al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*". Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales. Investigación y Prácticas. Universidad de Buenos Aires, octubre de 2003. Compiladores: M. T. Lodieu/ H. Scaglia. ISBN 950-29-0849-X Edición: MSPS-Integración.

BRINGIOTTI, M. I. (1999). *Factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

COMES, Y. (2003). Documento de Trabajo del equipo de investigación UBACYT "*Accesibilidad y dignidad en la atención en Servicios de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: sujetos y derecho a la atención en salud*" Sede: Facultad de Psicología de la UBA, Directora: Alicia Stolkiner. Buenos Aires.

FERREIRA, G. B. (1998). Manual de Prevención y Recursos para la Prevención de la Violencia Familiar. Buenos Aires: A.A.P.V.F.

FORWARD, S. (1991). *Padres que odian. La incomprensión familiar: un problema con solución.* México: Grijalbo.

GIBERTI, E. & GARAVENTA, J. (2006). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Noveduc.

HAMILTON, G. (2001). Exclusión de la protección social en Salud en Argentina: Tres enfoques metodológicos – Publicado en: http://www.isalud.org/documentacion 10 de junio de 2003.

LUCIANI CONDE; L.; BARCALA; A. Y OTROS (2005). "De la infancia en los márgenes a la ampliación de los márgenes de la infancia: ¿es posible la efectivización del

derecho a la salud de niñas y niños en situación de calle? En *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida.* Gisela Untoiglich (coord.). 1ª Edición. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé

OLIVA M, ABRAHAM M, BARCALA A. (2001). Dispositivos Asistenciales para niños con trastornos Psicopatológicos Graves: Estrategias interdisciplinarias de Trabajo. Revista Fonoaudiológica de la Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología. 47:72-78

PAWLOWICZ, M. P.; BAZZANO, M. Y OTROS (2008). Proyecto en etapa de redacción de informe final: *Bases para el desarrollo de una metodología de evaluación de recursos para atención de la violencia contra la mujer, a partir de diagnósticos participativos comunitarios*. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación. La Matanza.

SOUZA MINAYO, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial

STOLKINER, A. (1995). "Asesoría en Servicios de Salud Mental." Material de la Cátedra de Salud Pública y Salud Mental II. U.B.A.

YNOUB, R. (1998). *Caracterización de los Servicios de Atención en Violencia Familiar en el área metropolitana de Buenos Aires: actores, instituciones e historia*. En: Cadernos de Saúde Pública, Vol. 14, nro. 1, pág. 71-83. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundacao Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro. Brasil.

Legislación

Ley de Salud Mental de la Ciudad de Buenos Aires

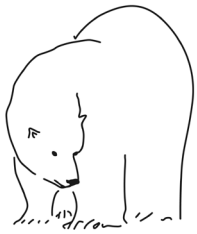
Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes

Ley 114 de Protección Integral los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires

¿Por qué enseñar arte a la infancia?

Por Jorge Raedo [1*]

Introducción



Osa Menor
Arts Education for
Children and Youth

Agradezco a Onteaiken la invitación a escribir en su número dedicado a la infancia. Me dedico a la educación de arte para infancia[2]. Como uno enseña lo que sabe, las disciplinas que enseño son Teatro, Arquitectura y ocasionalmente Artes Plásticas.

Aprender arte requiere tiempo. La niña[3] aprende a tocar piano con largos años de esfuerzo, disfrute y la ayuda de profesores bien preparados y apasionados por la educación. Lo mismo sucede con las demás artes, las ciencias y todo lo que requiera técnica que permita expresarnos, dar forma a lo que sentimos, construir "la obra" que otros percibirán creando el tejido de relaciones y significado donde todos somos.

Sin técnica no es posible la expresión artística, sin expresión artística no hay construcción personal de la niña. Si cada niña no construye su "yo" personal e intransferible no habrá construcción de un colectivo con identidad y voluntad propia, consciente de dónde viene, dónde está y a dónde va.

Como nos enseña Friedrich Schiller en "Cartas sobre la educación estética de la humanidad"[4] , el Arte, como la Ciencia, es la voluntad de vencer la fuerza centrípeta de violencia y egoísmo consustancial en todos los humanos, es el esfuerzo que crea la luz y rompe la oscuridad que que nos sepulta, es una fuerza centrífuga donde la razón baila con el instinto logrando el equilibrio, el paso del "Estado de Necesidad" al "Estado de Libertad" donde la Ley y la Moral regula el tsunami permanente de las emociones personales y colectivas.

La Carta VII del citado libro de Schiller nos inspira la siguiente imagen: un escenario de personajes cubiertos de arriba abajo de mantas antiguas, cobijas heredadas, telas sucias… se mueven lentamente sin ver, ciegos, la luz no traspasa los tejidos que arrastran sin creterio propio, en movimientos aprendidos que no comprenden. Esos

1* Artista que enseña arte a infancia y juventud. Colabora con la "Escuela en Arquitectura Educativa" de la Universidad Autónoma de Madrid y es asesor de la Universidad Técnica de Berlín en un proyecto sobre participación infantil en contextos urbanos. Mail de contacto: jorge.raedo@live.com. "Osa Menor" es el nombre le otorgó a su trabajo de educación de arte para infancia desde 2008. Precisamente el blog resume ese trabajo, con artículos, fotos, vídeos, conferencias, noticias en prensa: http://osamenor10.blogspot.com/

2 La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 dice que infancia es de 0 a 18 años.

3 Uso las palabras niña, niño, niñas o niños indistintamente para referirme a toda la infancia.

4 Utilizo la traducción de Eduardo Gil Bera, publicada por Acantilado – Quaderns Crema SA, Barcelona, España, 2018. ISBN: 978-84-16748-99-0

tejidos que los cubren son apariencias que engañan: desprecio, odio, pereza, ignorancia, soberbia, guerra… defectos atemporales de los humanos disfrazados "a la moda de su tiempo".

El aprendizaje del Arte será la lucha (sí, la lucha, el combate, la aventura, el riesgo) por sacarse de encima esos tejidos que impiden movernos "con libertad", dificultan nuestra respiración llenando los pulmones de suciedad, ocultan la luz que sale de uno mismo e ilumina el escenario ayudando a los demás, así como la luz de los demás me ayuda a mí.

Aprender Arte en la infancia es darse cuenta de la existencia de esas cobijas, mantas y telas, corazas oxidadas, romperlas para dejar el cuerpo descubierto y atento a los demás con movimiento consciente guiado por objetivos vitales voluntarios. En un escenario de cuerpos libres de ofuscación, las voluntades se coordinan en una coreografía para el bien de todos.

La niña, con la práctica de las disciplinas artísticas, entiende que esas mantas, cobijas y telas esclavizadoras aparecerán una y otra vez a lo largo de su vida.

El camino del Arte será el permanente combate por eliminarlas, una poda continua de las apariencias para que la expresión llegue clara y limpia a los demás. Ese camino, el único que otorga plena satisfacción, requiere técnica, método y disciplina.

Schiller dice en su Carta VIII:

> A la mayor parte de los hombres combatir las necesidades ya los deja demasiado fatigados y agotados como para embarcarse en una nueva lucha aún más dura contra el error. Felices de ahorrarse el ingrato esfuerzo de pensar, dejan con gusto que otros tutelen sus ideas y, si les acucian necesidades superiores, se aferran con ávida fe a las fórmulas que el Estado y el clero tienen dispuestas para tales casos.

He trabajado con infancia de Europa, Asia y América en contextos sociales y económicos diversos y extremos. Me suelen preguntar qué diferencias veo entre la infancia de aquí, allá y acullá. La infancia es infancia en todas partes, tienen deseos, impulsos y temores semejantes. Sus necesidades son parecidas: madre, padre, hermanos, abuelos, amistad, entorno protector con gente que les cuida, bienes físicos que satisfacen su alimentación, salud, higiene, confort... entorno cultural y simbólico que le dice quiénes son y dónde pertenecen.

La atmósfera en la que crecemos nos da forma, nos esculpe con aliento suave o a cinzelazos violentos. Esa atmósfera, podríamos llamarla "cultura local", es un amasijo de gramáticas de comportamiento y control, de rituales de tránsito y nominación, de lenguajes de las artes y las ciencias.

Aprendemos por mímesis, y al crecer nos parecemos cada vez a nuestros vecinos. Poco a poco nos convertimos en españoles, argentinos, mexicanos, chinos, finlandeses… incluso en más específicos como barceloneses, madrileños, sevillanos… Las diferencias nos dominan, clasifican, categorizan.

La consanguinidad cultural, transmitida por la atmósfera donde crecemos y más fuerte que la de la sangre, tiende a fosilizarnos con formas, prejuicios y enfrentamientos heredados.

Imagen N°1: La niña es configurada por la atmósfera donde se cría, un amasijo de lenguajes, gramáticas y rituales.

Dibujo de Jorge Raedó.

Enseñamos Arte para que la infancia elabore sus propias reflexiones, criterios y decisiones a lo largo de sus vidas. Les imbuimos el espíritu de exploración, investigación, aventura y riesgo para que palpen y mesuren el mundo sensible sin miedo, proyecten sus sensaciones mediante las técnicas y métodos de las disciplinas artísticas -la Arquitectura tiene las suyas, el Teatro tiene otras, cada disciplina tiene su camino- comunicándose con el otro.

El aprendizaje de las artes no es para que la infancia crea o no en un sistema político, fe religiosa o estética determinada. No es para inculcarles que la belleza es esta o aquella forma dada.

Jugando con la terminología de Schiller, digo que el aprendizaje verdadero se da en la colisión justa entre "impulso sensible" (mundo natural, intuitivo, salvaje, amorfo) y el "impulso formal" (mundo de razón, ley, moral, formas) ocasionando el "impulso de juego" (espacio-tiempo de creación de la "forma viva"). El "impulso de juego" es el estado ideal del niño-artista que juega, aprende, crea; es en el juego. Fuera del juego, no es.

De igual modo, el Estado ideal es aquel donde sus ciudadanos reinventan cada día el pacto social que los unen y organizan, sin conflicto violento, mediante el juego de la política. El cuestionamiento del Estado como forma única del Estado; el Estado es en el juego. Fuera del juego, no es.

Schiller continúa en la carta VIII:

> Si estos desdichados merecen nuestra compasión, nuestro justo desprecio se dirige a aquellos otros a los que una mejor suerte libera del yugo de las necesidades, pero

> que no obstante se someten a él por elección propia. Éstos prefieren el crepúsculo de conceptos oscuros donde es posible sentir con mayor intensidad y donde la fantasía forja cómodas ficciones a su antojo, que los rayos de la verdad que disipan el agradable trampantojo de los sueños. Pues precisamente en esas ilusiones que pretende destruir la luz hostil del conocimiento han fundamentado todo el edificio de su felicidad, y tendrían que pagar un precio demasiado alto por una verdad que empieza por arrebatarles sus posesiones más preciadas.

Doy por hecho que los padres quieren que sus hijos aprendan a pensar por sí mismos, que sepan analizar el mundo que los rodea y tengan las herramientas para desear, diseñar y construir un mundo más habitable.

Soy un ingenuo. La sociedad per se no quiere que sus nuevas generaciones discutan las estructuras que justifican dicha sociedad, al contrario, quiere fortalecerlas. Si para fortalecerlas es necesario un espíritu crítico con lo establecido, eso será lo que inculque la educación impartida a la infancia. Y si no quiere espíritu crítico, querrá una educación que reproduzca las formas y la moral vigente, sin ponerlas en cuestión. El aprendizaje del arte en la infancia, y en cualquier edad, se enfrenta siempre con las estructuras establecidas de la cultura local donde acontece dicha educación.

Ante esta paradoja, el trabajo del profesor de arte para infancia consiste en: 1/ transmitir las técnicas, métodos y procesos artísticos para, 2/ la búsqueda constante de la expresión librándose así de mantas, cobijas y telas añejas que matan la luz (¿una luz que tal vez sea siempre interior siendo la exterior puro reflejo?), 3/ inculcando confianza absoluta de la niña en sí misma.

El profesor tiene que ser, con el propio hecho de educar, ejemplo de esa búsqueda incansable. La educación como "impulso de juego", como investigación permanente donde el niño encuentra su equilibrio entre el mundo sensible (sus percepciones del mundo exterior, sus emociones) y el mundo formal (el orden y control del sistema en el que se cría).

Hallas el equilibrio en el aprendizaje sin fin, como la rotación de la Tierra. Si deja de rotar, un lado del planeta se quemará y el otro se congelará. Si el niño, artista o profesor abandona el ascenso por la educación del Arte, se quema en el mundo sensible o se congela en el mundo formal.

Así lo dice Schiller en su carta XXII:

> No es menos contradictorio el concepto de arte instructivo (didáctica) o edificante (moral), porque nada está más reñido con el concepto de belleza que transmitir al alma una tendencia determinada.