

Intervenciones socioeducativas en infancias tempranas

Conceptos, reflexiones
y prácticas

Compiladoras:

Mariana Etchegorry

Carola Inés Vargas



Colección **Estudios**



Serie Infancias

UC | **e
u**



FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y SALUD
Dr. Domingo Cabred

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL
DE CÓRDOBA

editorial universitaria

Equipo editorial

Mariela Edelstein

Pía Reynoso

Nico Ponsone

Sofía Morón

Colección Estudios

Serie Estudios

Coeditor

Facultad de Educación y Salud

Universidad Provincial de Córdoba

Revisora de estilo

María de los Ángeles Montes

Córdoba 2025

Intervenciones socioeducativas en infancias tempranas : conceptos, reflexiones y prácticas / Mariana Etchegorry ... [et al.] ; compilación de Mariana Etchegorry ; Carola Inés Vargas ; coordinación general de Pía Reynoso ; Prólogo de Mariana Etchegorry. - 1a ed - Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones ; Córdoba : Facultad de Educación y Salud, 2025. Libro digital, PDF - (Estudios. Infancias ; 1)

Archivo Digital: **descarga y online**

ISBN 978-631-6530-23-3

1. Acceso a la Educación. 2. Derecho a la Educación. 3. Infancia. I. Etchegorry, Mariana II. Etchegorry, Mariana, comp. III. Vargas, Carola Inés, comp. IV. Reynoso, Pía, coord. V. Etchegorry, Mariana, prolog. CDD 370.1



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial

- 7** Prólogo
— Mariana Etchegorry
- 13** Introducción
— Carola Inés Vargas
- 21** Las categorías para pensar(nos): Infancias tempranas e intervenciones Socioeducativas
— Mariana Etchegorry y Carola Ines Vargas
- 43** Representaciones y discursos sobre y de las infancias en producciones audiovisuales y experiencias comunitarias
— Cintia Weckesser y Marcos Griffa
- 77** La obligatoriedad escolar del nivel inicial: tensiones contemporáneas
— Daniel Brailovsky
- 101** Lenguaje y alfabetización en infancias tempranas - Los otros significativos como mediadores de cultura -
— Alejandra Marta Bertolez y Jorgelina María Inés Casella
- 123** Sentidos y prácticas en torno al juego corporal en instituciones educativas destinadas a la primera infancia
— Verónica Fabiana Ávila, Cintia Weckesser y María Eugenia Recalde
- 155** Literatura, infancias digitales y tiempo de lectura
— Graciela Bialet



En el marco de la colección Estudios, esta Serie propone compartir una profundización sobre la categoría Infancias. Busca resaltar lo “incapturable” e “inconmensurable” del concepto infancias, tal como expresa Larrosa (2000), “siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida” (p.166).

Identificamos en la existencia, la vivencia, la experiencia y el sufrimiento de niños y niñas, los sentidos de una categoría teórica que se concretiza en cada sujeto, comunidad y cultura. Es en el plural que se inscriben la multiplicidad de realidades que subvierten una sola manera de pensarla. En consecuencia la Serie Infancias, constituye huella de pensamiento, se nutre de reflexiones desde diferentes disciplinas, que en perspectiva multireferencial abordan la complejidad.

Recupera y sistematiza intervenciones, en tanto prácticas del conocimiento. Comparte investigaciones, que se acercan al campo de las infancias para pensar y profundizar en las dinámicas de condiciones, sujetos e instituciones que traman una red de sentido para que niños y niñas crezcan, se desarrollen, aprendan, vivan. Finalmente profundiza y reflexiona sobre la formación en un doble sentido, la formación de niños y niñas, como también la formación de profesionales abocados a su atención, desde la educación, la salud, la cultura, el desarrollo social entre otros campos.

La propuesta de la serie infancias, propone abrir preguntas en torno a ese complejo mundo, en el marco de la incertidumbre de “los nuevos” o “los recién llegados” -en palabras de Arendt-, que no solo son el futuro, sino sujetos plenos de derechos que requieren ser respetados y pensados en su diversidad.

PRÓLOGO

Mariana Etchegorry

Para este equipo de escritura, las infancias tempranas constituyen no solo un objeto de estudio y de intervención. Pensarlas es, de alguna manera, reconocer cada niño y niña que nos interpela a responder como profesionales y como miembros de la comunidad en la que viven su día a día, e involucrarnos desde una perspectiva ética, política y crítica. Coincidimos con la idea de García Molina (2018), por lo que los y las invitamos a este enredo de palabras, en-red-darnos como un modo de ofrecernos en una construcción de mutuas referencias; porque este libro se trata de eso, como expresa el autor, “camino habituales y comunes, palabras compartidas, ecos, resonancias y contagios, en la que nos imitamos y discutimos, nos acercamos y distanciamos, tomando y regalando lo que nos es más propio” (pp.18-19). Cada palabra, que da forma al texto, no pertenece a nadie porque es de todos y todas en tanto, al escribirlas, leerlas y hablarlas; hablamos de nosotros mismos, de nuestras historias que son trama de muchas voces que resuenan en cada una.

En este libro referimos a palabras “que no tienen cosas” (García Molina, 2018), como *infancias, tempranas, intervenciones, socioeducativas, instituciones* y otras tantas, que con seguridad constituyen

un mundo abstracto, de sentidos y representaciones; con el objetivo de adentrarnos en cómo encarnan en los cuerpos y configuran identidades, prácticas y discursos. Retomamos la expresión de Larrosa, cuando dice que

Las palabras producen sentido, crean realidad y a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. (Larrosa, 2003, p.166)

La concepción de infancias en plural aporta, desde el equipo de escritores y escritoras, sentido a la mirada respetuosa por la diversidad cultural e incluso comunitaria, y sus variadas formas de entenderlas; ya que se concretan en singulares modos de tramar instituciones, políticas, prácticas y discursos en las cuales niños y niñas viven.

Lo anterior brinda una oportunidad para a partir de las categorías propuestas, analizar los dispositivos institucionales que desarrollamos para las infancias tempranas. Particularmente, cómo entendemos una pedagogía para este tiempo de la vida que requiere asumir la corresponsabilidad, Estado/escuela, familia y comunidad. Entre derechos y obligaciones, proponemos a niños y niñas espacios para alojarlos y brindar un reparo para la constitución de sus subjetividades. En este sentido, retomamos la idea de Gianni Rodari que, en su hermosa poesía, recuperada por Francesco Tonucci (1980), nos convoca a tener en cuenta una idea central para nuestra tarea con las infancias:

Me contestó amablemente: “Yo ya soy persona vieja, pero de joven sólo tengo esta oreja”.

“Es una oreja de niño que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:
oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan,
las piedras, los ríos y las nubes que pasan;
oigo también a los niños cuando cuentan cosas,
que a una oreja madura parecerían misteriosas...”

En consecuencia, les proponemos hacer el ejercicio de distanciarnos en la lectura y pensar, desde cierta capacidad de sorpresa, la posibilidad de asumir nuestra “oreja verde”, sin perder nuestro rol de personas responsables de las infancias, capaces de estar atentas a los modos de construir el mundo de niños y niñas. Sostener, así, una mirada y una escucha que buscan comprender las maneras de expresar, opinar, ser y estar de niños y niñas, desde el nacimiento. Esto ocurre a través del lenguaje, que como juego simbólico permite la existencia recíproca porque, como expresa Cabrejo Parra (2020), “Niños y niñas permanentemente crean al otro, lo hacen existir, y las respuestas que ellos reciben como eco de sus demandas los reconocen igualmente como existentes.” (p. 81)

Desde la frescura con la que niños y niñas ven el mundo, todo se renueva, en una sencillez que permite acceder a la complejidad y que, paradójicamente a veces, incluso, subvierte la realidad para alertarnos sobre nuestras prácticas adultocéntricas. En consecuencia, las intervenciones como “ceremonias mínimas” (Minnicelli, 2013) responden a una mirada singular, que invita a pensar que no son las cosas lo importante, sino los vínculos y el encuentro, así como Osías de María Elena Walsh (1996) nos enseñaba

(...) Quiero tiempo pero tiempo no apurado
Tiempo de jugar que es el mejor
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
Adentro de un despertador

(...) También quiero para cuando este solito
Un poco de conversación
(...) Quiero cuentos, historietas y novelas
Pero no las que andan a botón
Yo las quiero de la mano de una abuela
Que me las lea en camisón (p.94)

Como equipo, consideramos a este tiempo de la vida, un “tiempo no apurado” que requiere de cuidado y, por tanto, de reflexión para potenciar acciones que, sobre la base del conocimiento, construyen intervenciones oportunas. La escritura convoca a trascender el tiempo y el espacio, para que las voces encuentren resonancia en otros pensamientos y, así, propiciar una construcción colectiva que se enriquece con cada lectura que se resignifica. De eso se trata este libro, de compartir ideas que cobran vida propia y se esconden en las páginas. Así, cada quien podrá revisitar y otorgarle sus propios sentidos. Las y los autores ponen a disposición sus trayectorias y búsquedas sobre las infancias tempranas, búsquedas que, sobre la base de intervenciones socioeducativas, intentan devenir en categorías de análisis para resignificar las prácticas profesionales.

En la trama de sentido que se construye capítulo a capítulo, intentamos poner de manifiesto las múltiples dimensiones que requiere pensar la realidad de las infancias tempranas en tanto construcción sociohistórica, la perspectiva de derechos como encuadre de prácticas situadas y la redefinición de las propuestas educativas como acciones que, en tanto dispositivos, promueven el desarrollo pleno de niños y niñas, en esta instancia de la vida.

Considerar a niños y niñas como sujetos de derechos, se constituye en la clave de una partitura que ordena los sonidos para lograr la armonía, entre las acciones reflexionadas que buscan la transformación emancipatoria, promocionan y protegen esos derechos

y las prácticas concretas que se construyen de manera interdisciplinaria, intersectorial e interseccional. La praxis, en tanto acción con sentido, se construye como lo hace el artesano que, en perspectiva situada, se dispone a cantar, jugar, pintar, contar historia (entre muchas otras intervenciones), para compartir el mundo con niños y niñas, y celebrar la vida.

Referencias bibliográficas

- Cabrejo Parra, E. (2020) *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- García Molina, J. (2018) *Palabras que no tienen cosa. Apuntes para una pedagogía de la distancia*. HomoSapiens
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes. <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/>
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. HomoSapiens.
- Tonucci, F. (1980) *Con ojos de niño*. Losada
- Walsh, M. E. (1996) *El Reino del Revés*. Espasa Calpe

INTRODUCCIÓN

Carola Inés Vargas

Este libro es fruto de los diálogos y encuentros que se generaron a partir del trabajo compartido en la construcción de la Carrera de Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas, que se dicta en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Los autores y las autoras de los capítulos que forman parte de este compilado son docentes de la carrera, con diversas trayectorias, prácticas y recorridos profesionales, y académicos, en torno a las infancias tempranas, en un entramado interdisciplinario que busca enriquecer la reflexión.

Desde el año 2023, se dicta en nuestra facultad esta primera carrera de posgrado, que surgió a partir de la identificación de problemáticas territoriales que requieren la atención a las infancias, especialmente en los primeros tiempos de vida, en el marco de un momento socio histórico caracterizado por la profundización de las brechas económicas, sociales y culturales. La propuesta de formación se erigió, además, en profunda relación con las prácticas profesionales desarrolladas en los campos disciplinares propios de esta facultad, que sostiene desde sus inicios una fuerte línea de trabajo en la atención y la educación de las infancias. A lo largo de los años, la formación de grado, los programas de posgrado, así

como el trabajo de equipos interdisciplinarios de investigación y de extensión, han abordado, estudiado y desarrollado nudos conceptuales y prácticas profesionales en torno a las infancias tempranas y a lo socioeducativo, constituyéndose en una marca identitaria de nuestra casa de estudios.

Este diálogo fecundo entre investigación, formación y extensión, se enlaza fuertemente con una de las misiones fundamentales de la universidad, como lo expresa el artículo 5 de nuestro estatuto: “La Universidad Provincial de Córdoba se compromete a generar conocimientos, aplicarlos, difundirlos y transferirlos a la sociedad, a fin de dar respuestas a necesidades y demandas sociales con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Se desarrollarán actividades concurrentes de enseñanza, investigación y extensión” (Resolución N° 2717/2016).

Esta articulación se construyó gracias al trabajo de los equipos de cátedras, de investigación, de extensión, pero también sobre una elaboración de sentidos que articulan, por un lado, lo teórico, pero fundamentalmente lo epistemológico. Esto implica, además, el sostenimiento de una perspectiva ética, que refiere al lugar del sujeto, poseedor de un saber único e importante que, en diálogo, posibilite una verdadera construcción de conocimientos.

Así, y como se expresa en el plan de estudios de la carrera, partimos de la consideración de niños y niñas como sujetos de derechos y, en consecuencia, pretendemos formar profesionales atentos a la escucha de sus modos de expresarse, desde el primer momento de la vida. Es por ello que buscamos promover prácticas intersectoriales e interdisciplinarias que permitan construir complejos y enriquecidos dispositivos que orienten abordajes integrales, desde una perspectiva de derechos.

En la necesidad de dar cuenta y explicitar nuestro objeto de estudio y de intervención, dedicamos el primer capítulo de este libro a reflexionar acerca de las infancias tempranas y las intervenciones socioeducativas como constructos conceptuales que dan sentido a la propuesta de formación de la carrera. Así, se propone, por un lado, un giro conceptual desde el concepto de *primera infancia* hacia el de *infancias tempranas*. Infancias, en un plural que da cuenta de la diversidad de experiencias y maneras de significar esta etapa de la vida, a partir de realidades culturales y sociales variadas, pero que a la vez busca reconocer las singulares maneras de asumir la crianza, el cuidado y la enseñanza de niñas y niños. Tempranas, superando la lógica de cronología a la que alude la categoría “primera”, y reconociendo un tiempo oportuno para experiencias y vínculos significativos. Por otro lado, este capítulo propone pensar en intervenciones socioeducativas como maneras particulares de asumir las prácticas en las infancias tempranas. Las intervenciones se entranan entre el pensamiento y la acción, y ponen al sujeto en el centro de la escena. Siendo socioeducativas, estas intervenciones configuran un conjunto de acciones y prácticas que promueven el acceso a la cultura, en diferentes contextos y situaciones singulares.

En el capítulo dos, Cintia Weckesser y Marcos Griffa problematizan el concepto de infancia como trama discursiva, a partir de algunas reflexiones conceptuales en torno a las representaciones y a los discursos, y a la luz de dos experiencias de Córdoba en donde se tensionan distintos discursos y representaciones, de y sobre las infancias. El primer caso es el de un conjunto de producciones audiovisuales dirigidas a las infancias, realizadas en Córdoba por productoras y estudios de animación. El segundo caso es el de organizaciones comunitarias de barrios populares de la ciudad de Córdoba que gestionan espacios socioeducativos destinados a las infancias. En ambas situaciones, se analizan las condiciones de

producción, implicancias y desafíos de estas prácticas, entendidas como discursos, al ser puestas en juego en contextos particulares. Se busca reflexionar acerca de los modos como los discursos que se producen desde esos ámbitos expresan y/o se orientan al reconocimiento, promoción y ampliación de los derechos de las infancias, en tensión con otros discursos en circulación. Así, al reconocer que las representaciones se producen, circulan y tienen efectos en distintos niveles, (teóricos, normativos y políticos, entre otros) este capítulo se propone ubicar a las infancias en el entramado de perspectivas, intervenciones, tensiones y discursos que las construyen como tales.

En el siguiente capítulo, “La obligatoriedad escolar del nivel inicial: tensiones contemporáneas”, Daniel Brailovsky analiza algunas tensiones acerca de la obligatoriedad de la escuela en el trayecto del nivel inicial: 1. La obligatoriedad como deber del Estado de ofrecer educación inicial y la obligación de las familias de mandar a niños y niñas a la escuela. 2. El equilibrio entre garantizar el derecho a la educación escolar desde el comienzo y a la vez evitar la institucionalización precoz de las infancias. 3. La tensión entre la mirada estadística de las trayectorias y la mirada situada de las experiencias. 4. El problema de las modalidades no presenciales de la educación y el modo en que pueden afectar la idea de obligatoriedad. 5. La idea de gratuidad y sus significados actuales. Además, se presentan algunas hipótesis para pensar una tensión más: la de Estado-mercado, defendiendo una idea de escuela como espacio socio-comunitario que forma parte de las prácticas ciudadanas en las que confluyen los derechos y las obligaciones.

El capítulo cuatro se ocupa del lenguaje y la alfabetización en las infancias tempranas, señalando la importancia de los otros significativos como mediadores de cultura. Las autoras, Alejandra Bertolez y Jorgelina Casella, proponen pensar el desarrollo y

adquisición del lenguaje como un proceso complejo, que implica un encuentro entre aspectos innatos, heredados, relacionados a cierta “disposición para”, y aquellos aspectos que se refieren a la interacción con otros significativos. En el debate entre teorías de índole más innatistas con otras de corte constructivista, en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje, se propone la adopción de una posición intermedia que articula las predisposiciones naturales que poseemos, en tanto seres humanos, para la adquisición del lenguaje, con la participación del contexto e interacción social que posibilita dicho desarrollo. Concretamente, los niños y niñas aprenden el lenguaje a partir de la interacción con otras personas, con sus voces, con sus gestos, y en contextos sociales y culturales singulares. De esta manera, la interacción comunicativa procura trascender los mundos “individuales” de quienes participan en ese intercambio para acceder a una aceptación de la existencia de un mundo social compartido. En este proceso se encuentran niños, niñas y adultos responsables de acompañar su desarrollo, tanto en el ámbito familiar como en los primeros intercambios con la sociedad más amplia, que suelen darse en la escuela. Se destaca, por último, la necesidad de reflexionar en torno a las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en las instituciones que acompañan las infancias tempranas, a fin de promover el desarrollo saludable y garantizar el derecho a la educación y el acceso a la cultura, de niños y niñas.

En el capítulo cinco, Verónica Ávila, María Eugenia Recalde y Cintia Weckesser indagan acerca de las prácticas y los sentidos que las adultas a cargo de niños y niñas, en instituciones educativas destinadas a las infancias tempranas, atribuyen al juego corporal. Se parte del trabajo realizado en el marco de un proyecto de investigación sobre los dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura en niños desde el nacimiento a los 3 años. Se proponen, prime-

ramente, aportes de la Psicomotricidad para definir al juego corporal. Luego, se presentan resultados de la investigación en los que se articulan herramientas del análisis del discurso y de las prácticas en torno al juego corporal. Se advierte que, en los dispositivos institucionales observados y analizados, el juego corporal no siempre se reconoce o se promueve. Se lo concibe más bien como un recurso para la descarga motriz, y se lo despoja de sentidos, en cuanto a la construcción de corporeidad, de narratividad, de experiencias de interacción. Sin embargo, y más allá de estos condicionantes, fue también posible reconocer, en el trabajo de campo, prácticas institucionales en las cuales el juego corporal es propiciado y valorado en su calidad subjetivante.

En el capítulo “Literatura, infancias digitales y tiempo de lectura”, Graciela Bialek enfatiza que el proceso de alfabetización estética, sensible, educativa y cultural comienza desde el nacimiento y se desarrolla en el marco de una autonomización progresiva, hasta alrededor de los 8 años, cuando el niño es capaz de leer y escribir porque domina los recursos simbólicos necesarios. Es por esto que se escucha a especialistas de todo el mundo recomendando acercar lecturas cuanto antes, desde la infancia más temprana, incluso desde el vientre materno. La lectura literaria -a diferencia de los relatos propuestos desde las pantallas- pone en juego mecanismos de imaginación autónoma, deja abiertas las ventanas a las representaciones personales de quien lee, al dotar con ideas propias el sentido del relato y favorecer la diversidad de puntos de vista. La lectura posibilita, además, el conocimiento formal de la realidad cotidiana, el aprendizaje sensible y los saberes emocionales. Así, leer en voz alta, contar cuentos, leyendas y relatos familiares, visitar bibliotecas, desarrollar el gusto por la escucha de la palabra poética; deberían convertirse en rutinas saludables, que además nos ofrecen tiempo de calidad para hablar de los profundos conflictos y sentimientos que son tan propios de la infancia, y a su vez

singulares en cada niño. Se trata, también, de un tiempo compartido que les demuestra a los chicos que nos importan, que los amamos, que no están solos en medio de la incertidumbre. La autora finaliza este capítulo puntualizando que, en este mundo globalizado, la incertidumbre casi siempre deriva de la ausencia de información, o de la mala información con que se cuenta y, por lo tanto, tiene mucho de desconocimiento. La lectura, por el contrario, “es hermana de leche de la educación, del conocimiento”.

Nuestro deseo es que este libro sea para el lector un recurso, un instrumento, una excusa para reflexionar y hacer nuevas preguntas en torno a todos estos temas que son objeto de nuestro estudio y nuestra práctica. Pensamos la escritura como *un acto de enunciación*, como una práctica de poner de manifiesto, como una interpelación a pensar. Reivindicamos la necesidad de escribir acerca de las infancias tempranas, de pensar en ellas y, a partir de allí, visibilizarlas desde un lugar que invite al pensamiento. Por eso, en este libro, escribimos sobre infancias tempranas, sobre la protección y promoción de sus derechos de acceso a la cultura, sobre sus juegos, sobre el rol de los adultos y las instituciones que los cuidan, albergan y educan, sobre las representaciones y discursos que circulan acerca de las infancias, sobre sus voces y las voces de otros, y otras, que las enuncian y las nombran.



Las categorías para pensar(nos): Infancias tempranas e intervenciones socioeducativas

Mariana Etchegorry
Carola Ines Vargas





MARIANA ETCHEGORRY

Doctora en Educación (UCC). Magíster en Investigación Educativa con orientación en socioantropología del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Especialista en Psicopedagogía (UNC). Licenciada y profesora en psicopedagogía (UBP). Psicopedagoga y Profesora en Educación Inicial, (INCASUP). Su interés en la educación en los nuevos contextos sociales la animó a especializarse en educación y tecnologías de la información y la comunicación, Alfabetización Inicial, y Políticas Socio-educativas. Actualmente es Decana Normalizadora de la FES UPC. Directora de la Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas, Profesora asociada por concurso abierto de Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Correo electrónico: marianaetchegorry@upc.edu.ar

CAROLA VARGAS

Magíster en Neuropsicología (UNC). Licenciada y Profesora en Psicología (UNC). Doctoranda en Educación (UCC). Docente ordinaria concursada de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (UPC), en las cátedras de Psicología del Desarrollo I, Neuropsicología del Desarrollo, Pedagogía y Neuropsicología del Aprendizaje. Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Católica de Santa Fe. Integrante del proyecto de Extensión Un mundo por contar y del equipo de investigación Kaleidoscopio, que aborda derechos y experiencias culturales que se ofrecen a las infancias tempranas.

Correo electrónico: carolavargas@upc.edu.ar

La carrera de Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas se construye a partir de un conjunto de saberes en torno a un campo específico, sostenido por la definición dialéctica entre dos categorías fundamentales: infancias tempranas e intervenciones socioeducativas. Estos constructos se elaboran sobre la base de experiencias profesionales, de investigación, extensión y docencia, a partir de las cuales las preguntas sobre los sujetos, que transitan estas instancias tempranas de la vida, se vuelven claves, y alojan la incertidumbre y lo insondable del sujeto.

Nos proponemos, en el presente escrito, profundizar en el saber que la propuesta de formación brinda sobre estas categorías centrales, en relación a una idea central que ubica al lector en la complejidad que proponemos, al entender que no hay una sola forma de pensar y hacer en el tiempo de las infancias tempranas. Como expresa Larrosa (2000) “La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger” (p.4); de alguna manera, pareciera que desde el discurso científico la infancia no es otra cosa que un “objeto de estudio”, que es presa de un con-

junto de métodos y técnicas. No obstante, desde la perspectiva que asumimos, reconocemos a las infancias “siempre más allá de cualquier intento de captura”, en un gesto que “inquieta nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas”. (p.5) Nos interpela desde la existencia misma de niños y niñas que la transitan, escapa a la objetualización y marca el derrumbe de las certezas y, por tanto, se constituye en lo que el autor expresa: “la otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia”. (p.5)

Por este motivo, asumimos una perspectiva ética, para lo cual proponemos una reflexión sobre lo que consideramos saber, en el profundo imbricado entre el hacer y el pensar. Tal como expresa Larrosa (2000)

si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder. (p.5)

Las categorías analizadas en este marco requieren, en primer lugar, una puntualización acerca de qué entendemos por saber. Hablamos de saber, a partir de la definición de Beillerot (1998), que lo diferencia del conocimiento, ya que hace referencia a un proceso. En ese sentido, la autora considera que

el saber se estaría haciendo y no sería el que es sabido. Saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo (lo que nos acerca a la idea de que el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas). (p.34)

La realidad, así entendida, escapa a la cosificación, y nos permite reconocer el vínculo entre un sujeto y un objeto que se crean en la misma interacción. De allí que las intervenciones, en este caso de carácter socioeducativo, son las que definen a las infancias tempranas, ya que partimos de una manera de hacer, de acción, de praxis; en el sentido de transformación de los sujetos en relación a los tiempos de la vida que definimos como tempranos. Por esto expresamos en la fundamentación de la carrera

La propuesta de formación se plantea desde las infancias tempranas y lo socioeducativo como campo específico, en una mutua definición que marca y delimita la perspectiva en que la carrera piensa las prácticas e intervenciones de los y las profesionales responsables del trabajo con niños y niñas en edades tempranas. (Resolución Rectoral N° 162 del año 2021. Anexo, p.1)

A partir de estas consideraciones, los objetivos de este capítulo son definir las categorías *infancias tempranas e intervenciones socioeducativas* en su mutua implicancia, explicitar el proceso de construcción y búsqueda a partir de la cual se postulan, y evidenciar una concepción epistemológica que atraviesa a la propuesta formativa y, por tanto, las conceptualizaciones desarrolladas.

En el primer apartado profundizamos en lo que entendemos como infancias tempranas, como categoría que nos posibilita asumir un posicionamiento epistemológico, político, ético y de derechos. En el segundo apartado planteamos, a la luz de las consideraciones en torno al momento de la vida definido, los significados de la intervención socioeducativa y cómo ésta se propone desde una manera de conocer la realidad de niños y niñas que, justamente, busca no capturar sino asumir lo irreducible e incierto que nos interpela cotidianamente.

Del concepto de primera infancia al de infancias tempranas

Queremos iniciar el presente apartado señalando que, con esta propuesta, no buscamos invalidar conceptos anteriores, ni pretendemos establecer una única manera de nombrar este tiempo de la vida. Reconocemos que existen formas de conceptualizar que, epistemológicamente, son diferentes, porque parten de maneras diversas de entender la realidad. En cambio, proponemos asumir la complejidad de las palabras y evidenciar que hacemos cosas con las palabras, y que éstas hacen cosas con nosotros, tal como expresa Larrosa (2003). Es decir, reconocemos que las palabras que usamos no son ingenuas y, por tanto, esperamos tematizar al respecto, en un ejercicio de acción comunicativa orientada al entendimiento (Habermas, 1992), lo que queremos decir. Se trata de nombrar, de manera que la palabra que elegimos nos permita dar cuenta de lo que construimos como posicionamiento para su abordaje.

En primer lugar, entonces, planteamos el porqué del uso del concepto de *primera infancia* en el devenir de los estudios y prácticas relacionadas con esta franja etaria, para luego desarrollar un primer giro conceptual basado en la propuesta de Carli (2006) que, desde sus investigaciones, brinda fundamentos para pluralizar el concepto de infancia en orden a sus múltiples maneras de habitarlas.

El concepto de primera infancia es acuñado desde la psicología evolutiva, es decir desde una manera de entender el desarrollo humano de raigambre positivista, que define momentos evolutivos o etapas que se superan al lograr nuevas habilidades. De esta manera, la primera infancia se refería a los primeros momentos de la vida, y cada autor delimita esta instancia con diferentes criterios. Queda evidenciada una lógica de orden, de tipo cronológica, pero que además se definía por adquisiciones y aprendizajes de niños y niñas. Incluso, esto posibilitó y posibilita fundamentar evaluaciones para definir *lo normal* y *lo patológico*, a partir de la observación de la presencia/ausencia de ciertas conductas. Así, se categoriza al sujeto, para luego proponer la intervención que asegurara la adquisición.

Podemos mencionar algunos autores clásicos de la psicología evolutiva, que estudiamos en compendios como el de Hubert (1974), en los cuales se buscaba sistematizar los aportes como una manera de establecer en grandes etapas la evolución psíquica. En este caso, el autor considera que la etapa de la niñez se define entre el nacimiento y los 12 años. Plantea la fase infantil de 0 a 1 año, la primera infancia de 1 a 3 años, segunda infancia de 3 a 6 o 7 años y tercera infancia de 6 o 7 a 12 años.

Estas clasificaciones surgieron en un momento particular de desarrollo de la psicología como ciencia, en la edad moderna, en la que, justamente, se buscaban formas de medición y validación. Por eso se hizo necesario encontrar otras maneras de pensar la infancia, capaces de alojar la perspectiva sociohistórica. Así, y tomando como punto de partida el paradigma de la complejidad (Morín, 1990), se propuso un alejamiento del cuerpo máquina y de las definiciones binarias para pensar a niños y niñas. Por lo anterior, es que intentamos definir este tiempo de la vida, trascendiendo los aportes de la psicología evolutiva y complejizando las representaciones en torno a la misma, los que se construyen en complejos

entramados, sobre los cuales la sociología y la antropología, entre otras ciencias sociales, brindan importantes pistas para el análisis.

En las búsquedas que realizamos, encontramos la preocupación, en los organismos internacionales ocupados de niños y niñas, por referir a esta franja etaria en la que se reconocen configuraciones diversas, pero fundamentalmente situaciones de vulnerabilidad. Situaciones que, en cierto sentido, implican oportunidades valiosas para las intervenciones que, como adultos y adultas responsables, podemos construir en el marco de las políticas en relación a la infancia.

En la página oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), identificamos documentos que refieren a la Primera Infancia entre los 0 y los 5 o 6 años. En el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA), los documentos utilizan la expresión *primeros años*, y en algunos, incluso, se define como

Etapa que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, la primera infancia marca el periodo más significativo en la formación del individuo, puesto que en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad, sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidarán y se perfeccionan. (Campos, 2010. p.46)

En el caso de UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en la página oficial se hace referencia al concepto de Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI), en el marco del cual definen, a la primera infancia, como “el periodo que va desde el nacimiento hasta los ocho años se caracteriza por el desarrollo significativo del cerebro de los niños y constituye una ventana de oportunidades esencial para la educación” (UNESCO, 2022, párr. 4).

Introducimos no sólo el concepto de atención, sino también el de educación. Desde la educación encontramos propuestas variadas, aunque ya hace tiempo se utiliza el concepto de educación temprana, infantil, inicial, entre otras, para designar a esa instancia primera de acompañamiento educativo, particularmente desde el sistema formal de educación de cada país. Es importante señalar que, en general, las propuestas formales abarcan a partir de los cinco años, y que en pocos casos hay una sistematicidad en relación a las ofertas anteriores a esa edad. Estas diferencias tienen, además, diversos fundamentos: no es lo mismo la situación socioeconómica de países latinoamericanos que europeos, en los cuales es necesario, también, considerar a las culturas, que imprimen rasgos distintivos a las prácticas de crianza en el entorno familiar y comunitario.

En nuestro país, la educación, en estos primeros años de la vida, adquiere una particular importancia a partir de la institucionalización del nivel inicial como primer nivel del sistema educativo formal, en el cual se diferencian dos ciclos: el Jardín Maternal, desde el nacimiento hasta los dos años (incluidos), y el Jardín de infantes, al que corresponden las salas de tres, cuatro y cinco años. Cabe destacar, además, que en gran parte del país se encuentra legalizada la obligatoriedad de la sala de cuatro años e incluso, en algunas provincias como la de Córdoba, se cuenta con una ley que establece la obligatoriedad, para el Estado, de ofrecer las salas de tres años en contextos de vulneración.

Más allá de las singularidades de la concepción de primera infancia para la psicología y la educación, hay un hito significativo que marca una diferencia en relación a los modos de conceptualizar a ese momento de la vida. Podemos decir que ese hito se refiere a la Convención Internacional de los Derechos del niño, que constituye un acuerdo internacional que define a niños y niñas como sujetos

de derechos, y no como objetos de cuidados. Se parte de la importancia de garantizar el derecho a la identidad, que por tanto requiere atender a los diversos contextos de origen. Es en ese marco que se viabilizan el derecho a la educación, la salud, la cultura, el tiempo de recreación, juego, ocio, entre otros. Por tanto, la cuestión de los derechos profundizó la necesidad de mirar y escuchar los diversos entornos que transitan los niños y niñas, ya que demandan plurales maneras de entender las infancias.

Resulta pertinente destacar que la Observación N° 7 del Comité de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), escrita en inglés, nomina la edad a la que refiere como *Early Childhood*, cuya definición es

varían en los diferentes países y regiones, según las tradiciones locales y la forma en que están organizados los sistemas de enseñanza primaria. En algunos países, la transición de la etapa preescolar a la escolar tiene lugar poco después de los 4 años de edad. En otros países, esta transición tiene lugar en torno a los 7 años. En su examen de los derechos en la primera infancia, el Comité desea incluir a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone, como definición de trabajo adecuado de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad; los Estados Parte deberán reconsiderar sus obligaciones hacia los niños pequeños a la luz de esta definición. (Observación N° 7, 2006)

En la trama del posicionamiento epistemológico que asumimos, y en consideración de las definiciones de la Observación N° 7, deviene la categoría *Infancias Tempranas*. El plural para remitir

a la diversidad de experiencias y maneras de significar esta etapa de la vida, a partir de realidades culturales y sociales variadas, pero también en la singular manera de asumir la crianza, el cuidado y la enseñanza, desde las instituciones particulares que asumen estas prácticas: familias, jardines, etc. La adjetivación de *Tempranas*, en tanto subvierte la idea de orden y secuencia al que alude la categoría primera, permite reconocer un tiempo que constituye oportunidad. Así, esta idea de tiempo, posibilita pensar a niños y niñas en el cotidiano familiar y comunitario, en el cual constituyen sus existencias y vivencian experiencias diversas, así como vínculos significativos singulares.

En relación al concepto de oportunidad, Moreno (2017), psicoanalista vincular argentino, reconoce que niños y niñas son notablemente permeables a lo que se espera de ellos; formando y conformándose de acuerdo al concepto de infancia que prepondera en cada época y en cada sociedad. Actualmente, las prácticas relacionadas con lo infantil varían a una velocidad sin precedentes, evidenciándose más de un concepto de “infancia”, y ello no es sin consecuencias. El autor recupera, entonces, las variaciones del vínculo parento filial (VPF) a lo largo de la historia, que se relacionan con la concepción de niño. Si bien ésta hoy se distancia de la concepción moderna, padres y familias siguen vigentes en las prácticas institucionales, de crianza, de cuidado y de enseñanza. El autor analiza, en consecuencia, tres estrategias de crianza: la primera es el material genético, la segunda el cuidado personal y la tercera la transmisión transgeneracional. Refiere, además, que las dos primeras se asumen, aún hoy, con estabilidad y hacen referencia a lo biológico; en tanto la tercera es más compleja y se vincula con la constitución de la subjetividad, a partir de las variaciones de la cultura. Es en el marco de esta última que las infancias se constituyen en el tiempo en que niños y niñas se inscriben en el proceso

de humanización, a partir de esos vínculos subjetivantes que, en última instancia, aseguran su inclusión en lo social.

Por otro lado, el plural recupera las investigaciones de Carli (1999) en tanto la autora fue quién nos ayudó a reflexionar acerca de las múltiples formas de pensar la infancia a lo largo de la historia. La categoría desarrollada por Carli inscribe a las infancias en múltiples representaciones sociales y se relaciona con el contexto de producción histórica atravesado por lo cultural y lo político a partir de lo cual se construye. Así, los sujetos, en el cotidiano de las instituciones, despliegan prácticas que cobran sentido en las lógicas que esas representaciones promueven y, por tanto, se erigen en marco y trama para la existencia de los niños y niñas.

Tal como expresamos, referir a infancias tempranas también nos posiciona frente a cómo entendemos sus instituciones. Entre ellas resulta clave interpelar el concepto de familia, en tanto se vuelve necesario trascender la mirada tradicional, pues la realidad cotidiana cuestiona lo que la categoría familia representa socialmente. Isabelino Siede (2005) explica que, en distintos momentos históricos, es posible reconocer lo que llamamos diferentes “grupos familiares”, con configuraciones variadas en relación a los integrantes, género, roles y, por supuesto, relaciones intergeneracionales. Aquello que, en términos de las leyes citadas de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, se enuncia como “centro de vida”. Lo cierto es que, a partir de la manera en la que entendemos a las familias, y su rol respecto a la crianza y el cuidado, se configuran diferentes políticas públicas y educativas y, por ende, se despliegan prácticas e intervenciones. De allí se desprende la importancia de repensarlas. En el marco de estas definiciones se inscribe el vínculo entre familias y Estado, y entre familias y jardín/escuela. La relación entre las familias y las escuelas constituye una trama de sentido compleja, que fue largamente estudiada (Cerletti, 2014), y que en

estos últimos años adquirió una relevancia significativa, en el marco de concebir el derecho a la educación a partir del principio de corresponsabilidad.

En consecuencia, pensar en infancias tempranas implica repensar las múltiples instituciones que las alojan, y resignificar el rol de los agentes sociales que intervienen y que resultan fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y de las niñas: Estado, familias, comunidades y organizaciones sociales.

Una manera de asumir las prácticas en las infancias tempranas: intervenciones socioeducativas

Respecto a lo socioeducativo, en tanto categoría teórica, partimos de la consideración de la educación como una institución social cuyo fin es la formación, en términos de transmisión del conocimiento producido por una sociedad. En ese sentido, se desarrolla en el marco del proceso de socialización que, desde distintos agentes, posibilita que los sujetos se incluyan en la sociedad, contribuyendo al proceso de humanización. La vinculación entre lo social y lo educativo es intrínseco, por lo que pensar lo socioeducativo pone el énfasis en el compromiso de una práctica que trasciende el espacio escolar y entrama la vida de los sujetos como instancia que asegura la transmisión de la cultura. Adultos y adultas responsables de niños y niñas configuran, en tal sentido, dispositivos en los cuales, como expresa Larrosa (2019), se dispone el mundo para los recién llegados y a éstos para el mundo.

Así, tal como señalamos en el apartado anterior, las instituciones refieren a esos dispositivos en los cuales la sociedad en su conjunto delega la educación a familias, jardines, entre otros. Allí se despliegan prácticas que asumen un particular carácter cuando, ordenadas a una demanda específica, constituyen una “praxis con sentido”

(Garay, 2016). La autora, con esta expresión, trasciende la idea de práctica como hacer y refiere a praxis en tanto es acción que busca la transformación.

Antes de continuar, es necesario puntualizar qué entendemos por intervención. El vocablo proviene del latín *intervetio* que remite a venir entre. Esta referencia es muy utilizada e, incluso, hay muchas prácticas que pueden definirse desde ese lugar. Muchos autores profundizaron en su significado, entre ellos Ardoino (1987), quién señala que ese venir entre remite a acciones que se interponen a ciertas realidades y que puede tomarse en dos sentidos, tanto para control como para ayudar. El autor retoma, por ejemplo, la idea de intervención militar, judicial e incluso médica. Estas referencias nos hacen pensar en operaciones o tratamientos que, incluso, producen mucho malestar, angustia y sufrimiento. Más allá de esto, Ardoino, en su texto, señala el uso que adquiere el concepto en las ciencias sociales, especialmente en la psicología y la psicosociología, en las que se sostiene la idea del acto de un “tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente” (p.14). Por tanto, el objetivo de la práctica es la profundización y el conocimiento de una situación estudiada para promover un cambio o transformación.

Podemos decir que se constituye en un dispositivo profesional que intenta suspender el cotidiano (en términos de espacio y tiempo) para pensar otros posibles. El profesional no es otra cosa que el que posibilita ese espacio diferenciado, para lo cual conoce en profundidad y, a modo especular, brinda la oportunidad de constituir acciones que, como un prisma, proyecten nuevas posibilidades. La intervención, así entendida, permite pensar diferentes versiones de la realidad para una mejora en la calidad de vida de los sujetos, instituciones e incluso comunidades.

El concepto de intervención reúne en sí mismo el conocimiento y la acción, por lo cual nos permiten asumir una posición epistemológica. En palabras de Souto (1993),

Se intenta un conocimiento dialéctico, que se produzca por intervención de la circularidad, por construcción espiralada de interdependencia, como construcción proactiva. Un devenir de la teoría en praxis transformadora y de ésta en conceptualizaciones y reflexiones teóricas que vuelvan a ella. (p. 29)

En palabras de la mencionada autora, para el profesional, construir una intervención (proyectarla y ejecutarla) implica definir un objeto complejo que se estructura en múltiples relaciones y sistemas que, por sus características, son inalcanzables e inabarcables. Es por esto que es necesario no perder de vista que la intervención pone en el centro de la escena al sujeto (de la demanda y demandado), la responsabilidad de quién interviene, por lo que requiere su implicación, y el análisis crítico de esta última. Quien interviene con y sobre sujetos requiere, desde este posicionamiento, ser un profesional reflexivo (Schön, 1982).

En función de lo anterior, afirmamos que también es posible pensar la intervención en la trama de pensamiento y acción. Caracterizamos la intervención, tal como expresa Nicastro (2017),

Como un tipo de análisis sobre el objeto y el ámbito de trabajo, sobre las modalidades de abordaje, que recoloca la mirada una y otra vez a propósito de un encuadre en el cual el análisis es un proceso inacabado y permanente desde el cual se espera alcanzar otra inteligibilidad respecto de esa realidad, otro entendimiento. (p.133)

En este contexto, es necesario profundizar en a qué nos referimos cuando adjetivamos las intervenciones como *socioeducativas*. Una primera referencia deja claro que no se trata de una disciplina, sino de un tipo de intervención. En consecuencia, conceptualizamos a las intervenciones socioeducativas a partir de la definición de Balerio (2016), como un conjunto de acciones y prácticas que, en diferentes contextos institucionales, promueven la inclusión social y el acceso a la cultura, a partir de la consideración de las particularidades de los contextos y situaciones de los sujetos.

Acompañar, hoy, procesos educativos se transforma en un desafío para los profesionales que asumimos prácticas en relación a los niños y las niñas, puesto que requieren un posicionamiento ético y político, y de una profunda reflexión crítica y situada, para promover acciones emancipatorias a partir de una escucha atenta a las necesidades sentidas por una comunidad.

Pensamos lo socioeducativo como un campo que se pone en relación a diferentes ámbitos, los cuales, especialmente en edades tempranas, cumplen una función primordial. Adherimos a la idea de que el proceso de socialización se desarrolla en términos de constricciones múltiples (Lahire, 2007). Es decir, trascendemos la idea de que solo las familias se ocupan del niño o de la niña, en el primer momento de la vida.

Los agentes socializadores son también aquellos sujetos que transitan y configuran espacios que impactan en la constitución subjetiva de los niños y las niñas desde el nacimiento a los 8 años: comedores, jardines maternos, centros de cuidado, clubes, iglesias y también centros de salud, dispensarios, entre otros. Es decir, pensamos la educación en términos de complejas prácticas socioeducativas, con distintos grados de formalización, que asumen un trabajo

con los niños y las niñas, con las familias, con los profesionales y con la comunidad toda.

En este sentido, toda intervención socioeducativa, en función de su carácter situado, se plantea como una praxis con sentido en el marco de la comunidad. Así, se sostiene sobre una manera de entender la comunidad que, como expresa Torres de Torres (2016), muchas veces implica sentidos solidificados, a veces idealizada y otras responsable de sus fracasos. La autora lo expresa de la siguiente manera

La comunidad es un colectivo caracterizado por diferentes aspectos particulares, también con diferencias y conflictos internos, pero aun así, percibida como un aglutinado con el que la institución debe relacionarse para cumplir o legitimar sus objetivos. A veces idealizada como un conjunto de personas que trabajan unidas y participan de manera más o menos permanente para resolver sus necesidades; otras veces entendida como una agrupación anónima a la que se le puede asignar la responsabilidad de los propios fracasos. (pp. 172-173)

Así, las intervenciones se construyen según si consideramos la comunidad como objeto, o como sujeto colectivo complejo que adquiere formas únicas y singulares de desarrollarse. De esta manera, la intervención socioeducativa cambia de pensar la comunidad como tópico de estudio, a reconocer las subjetividades que se constituyen en una trama social única que entrelaza lo social hecho cosa (regulaciones, leyes, acuerdos, etc.) y lo social hecho cuerpo, en palabras de Bourdieu. Y esto implica considerar la apropiación activa y singular que, en ese sentido, define una comunidad. La intervención situada, entonces, no se construye “sobre” la comunidad, sino que reconoce la participación activa, identifica las

necesidades sentidas de los sujetos que la transitan, en un tiempo que, en nuestro caso, refiere a las infancias tempranas.

Es necesario, también, considerar las múltiples dimensiones que la intervención socioeducativa involucra. En primer lugar la dimensión epistemológica, que da cuenta de la manera de entender el mundo y la teórica que remite, justamente, a las categorías entre las cuales encontramos las mencionadas, pero también una dimensión ética y política que, en definitiva, se sustenta en el respeto por la dignidad humana y los derechos que supone reconocerla. La dimensión política entrama con la ética en tanto se orienta a la búsqueda del bien común y, en ese sentido, supone un profesional respetuoso y crítico frente a las realidades. Cada acción profesional deja entrever estas dimensiones y, en ese sentido, se constituye en una acción política. Por tanto, no podemos pensar las propuestas del profesional si no es en el marco de las políticas públicas que configuran el encuadre de trabajo, es decir el horizonte de sentido en un momento histórico. Constituyen el conjunto de respuestas explícitas o implícitas que permiten dar cuenta de la posición del Estado frente a las cuestiones significativas de la sociedad y, en este sentido, el derecho se erige como ordenador (Parra, 2023).

Entre los marcos legales que sostienen este punto de vista, cabe señalar, en primer lugar, la Convención Internacional de Derechos de Niños (CIDN), cuyos principios fundamentales son la no discriminación, la dedicación al interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el respeto por los puntos de vista del niño y de la niña. A partir de esta declaración, el Comité de Derechos de los Niños de la CIDN, en la observación general N° 7, busca reforzar la comprensión de los derechos y alienta al reconocimiento de niños y niñas como sujetos sociales activos.

Estos derechos y principios son retomados en la Ley Nacional N° 26.061 de 2005, de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes; y en las legislaciones provinciales, que buscan asegurar la integralidad y la universalidad en términos de derechos. Estas normativas se constituyen en marco de legislaciones de educación y salud, como las leyes nacionales N° 26.206 del año 2006 de Educación y N° 26.233 del año 2007 de Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y Regulación, y N° 25.724 del año 2003, Programa de Nutrición y Alimentación Nacional; entre otras.

A modo de cierre y apertura

A partir de la consideración de la realidad latinoamericana, nacional y regional, reconocemos que existe una mirada que piensa a niños y niñas como sujetos de derechos, y en especial de derecho a la educación, en un fuerte proceso de alfabetización, respetuoso de los tiempos de aprendizaje y tendiente a la inclusión. Esto marca definiciones que hacen que hoy las propuestas socioeducativas piensen las infancias más allá de la cronología. En este contexto, la alfabetización se concibe con inicio en el nacimiento mismo, y se desarrolla mediante una autonomía progresiva hasta alrededor de los 8 años.

En el marco de esta perspectiva, los profesionales requieren ser capaces de desplegar prácticas de intervención situadas, que atiendan a la complejidad que suponen las edades tempranas de las infancias. Ese hacer se despliega sobre el supuesto fundamental de que estas infancias deben extenderse al primer ciclo de escolaridad primaria, en una propuesta de sentido articulada, coherente y con foco en las necesidades de los niños y las niñas, en términos de derechos. Es decir, promover acompañamientos a las trayectorias educativas (incluyendo pero trascendiendo a las escolares), procurando el acceso a la cultura en igualdad de condiciones; para lo

cual el trabajo requiere multidimensionalidad y debe apoyarse no solo en políticas educativas, sino también en políticas que se conciben como socioeducativas.

Partimos, entonces, de la consideración de niños y niñas como sujetos de derechos, que tienen voz y que pueden participar de todo lo que les incumbe. Así, pretendemos formar profesionales atentos a la escucha de sus modos de expresarse (no siempre con palabras), desde el primer momento de la vida. A esto refiere, también, la necesidad de asumir y promover prácticas intersectoriales e interdisciplinarias, que permitan construir complejos y enriquecidos dispositivos que orienten abordajes integrales, propuesta que atraviesa la formación en su totalidad, desde una perspectiva de derechos.

La educación se inscribe en el proceso de humanización, por lo que la intervención socioeducativa en infancias tempranas requiere asumir la trama compleja y la dinámica cotidiana de la comunidad, que asume corresponsablemente recibir a los recién llegados y convidarles la cultura, para que formen parte. Adultos y adultas responsables, en tanto familias, docentes, cuidadoras, referentes y profesionales; asumen un lugar de “enseña” y construyen dispositivos pedagógicos para dar a conocer el mundo a los niños y las niñas. En este sentido, como profesionales íntegros/as y comprometidos/as con la protección y la promoción de los derechos, requerimos sostener un diálogo respetuoso, interdisciplinario y en perspectiva crítica, para acompañar y asumir el rol de una nueva versión transformadora para la vida.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1987) La intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario. En Guattari et all. La intervención institucional. Folios Plaza y Valdés
- Balerio, D. (2016). Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes. Universitat Oberta de Catalunya.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. Saber y relación con el saber. Paidós Educador.
- Campos, A.L. (2010) Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. OEA. En: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>
- Carli, S. (2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Paidós.
- Cerletti, L. (2014). Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja. Biblos.
- Habermas, J., (1992) La reconstrucción del materialismo histórico. Taurus
- Hubert, R. (1974) El desarrollo mental: estudio de psicogenética. Kapelusz
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de Antropología Social, 16, 21-38.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes. <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/>
- Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Novedades Educativas.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2023) OEI. Educación y Formación profesional. Iniciativas. Primera Infancia. En: <https://oei.int/oficinas/argentina/primera-infancia/presentacion>

- Parra, M. A. (2023) Infancias que interpelan: experiencias comunitarias e incidencias en las políticas públicas. Teseo
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Siede, I. (9 de mayo de 2007). Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros. Ciclo de conferencias “*La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*”. San Martín, Buenos Aires.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Tonucci, F. (2014). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Editorial Losada S.A.
- Torres de Torres, A. (2016). *Reinvención de lo comunitario. Para una ciencia domiciliada en América Latina*. El Agora.
- UNESCO (2022) ¿Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia? [Noticia Sitio Oficial] En: <https://miniurl.cl/jodyix>
- UNESCO - SITEAL. (2019). Atención y educación de la primera infancia. Protección integral para la primera infancia. [Documento de Subeje] https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_atencion_y_educacion_20190521.pdf
- UNICEF. (2014). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño* (2014). <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>



Representaciones y discursos sobre y de las infancias en producciones audiovisuales y experiencias comunitarias

Cintia Weckesser
Marcos Griffa





CINTIA WECKESSER

Comunicadora Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC). Doctora en Semiótica (CEA, UNC). Profesora Universitaria (UPC). Docente de escritura académica en la maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea y en la maestría en Tecnología, Políticas y Culturas. Antecedentes docentes en el nivel medio, en materias de la orientación en Comunicación Social y en Lengua y Literatura, y en el grado, en la cátedra de Semiótica de la FCC, UNC (2009- 2011), en TFL y Lectura y escritura académica (FES). Ex becaria y, desde 2021, investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente en las cátedras de Semiótica (PSP, desde 2015) y Psicosemiótica de la intervención (PSM, desde 2016). Integrante del equipo Caleidoscopio (FES). Integrante del equipo Sociedad civil, derechos y políticas de comunicación y cultura (FCC, UNC, desde 2014). Participó de experiencias en el marco del Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares (FA, UNC), como tallerista en La Ronda, taller de juegos para niños, Mutual Unidad, barrio Ituzaingó. Editora en Ciprés Ediciones (2009- 2014). Durante los mismos años, con ese proyecto participó en Libros Son, la feria de ediciones independientes de Córdoba. Contralta en Coro Cuerpo Celeste.

Correo electrónico: cintiaw@upc.edu.ar

MARCOS GRIFFA

Educador popular. Santafesino-cordobés. Doctor en Ciencias Sociales, Mg. en Antropología, Técnico, Profesor Universitario y Licenciado en Recreación. Diplomado en Derechos Humanos. Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente de las carreras Pedagogía Social (FES), Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FEF). Docente en el INESCR (Villa María) en las carreras de Animación Sociocultural y Bibliotecología con orientación socioeducativa. Ex director de Cultura y Educación de la Municipalidad de Unquillo (2012-2015). Miembro de la Red Nacional de Recreación, desde donde se impulsó y presentó el proyecto de Ley Nacional de Recreación. Desde 1997 desarrolla su tarea social y profesional con infancias de barrios populares, participando de experiencias como La Luciérnaga, Biblioteca Popular Bella Vista y en organizaciones comunitarias nucleadas en la ONG Serviproh, donde actualmente se desempeña como coordinador del equipo interdisciplinario de Infancias y Juventudes.

Correo electrónico: marcosgriffa@upc.edu.ar

Introducción

En este trabajo recuperamos algunas miradas que nos permiten problematizar el modo en que definimos y analizamos discursos o representaciones, para reflexionar sobre el concepto de infancia como discurso. A partir de allí, presentamos algunas reflexiones en torno a dos experiencias de Córdoba en donde se tensionan distintos discursos de y sobre las infancias. Nos preguntamos acerca de sus condiciones de producción, implicancias y desafíos, al ser puestos en juego en contextos particulares.

El primer caso es el de un conjunto de producciones audiovisuales dirigidas a las infancias, realizadas en Córdoba por productoras y estudios de animación. El segundo caso es el de organizaciones comunitarias de barrios populares de la ciudad de Córdoba que gestionan espacios socioeducativos destinados a las infancias.

La reflexión en torno a estos casos, apunta a responder de qué modo los discursos que se producen desde esos ámbitos expresan y/o se orientan al reconocimiento, promoción y ampliación de los derechos de las infancias, entrando en tensión con otros discursos en circulación. Así, el análisis discursivo en relación con sus condi-

ciones de producción, nos permite problematizar aquello que allí se pone en juego como visiones del mundo, de las relaciones, de la sociedad y de las infancias en esa trama.

Representaciones y discursos

En esta sección vamos a empezar por preguntarnos a qué nos referimos cuando hablamos de representaciones y de discursos. Podemos identificar un conjunto de términos que, desde distintas teorías, refieren a las discursividades y pueden resultarnos cercanos, e incluso algunos, parecen referirse a lo mismo: visiones de mundo, ideologías, imaginarios, representaciones, significaciones, sentidos, creencias, doxa, dominación simbólica y superestructura, entre otros. Asimismo, resulta objeto de discusión tanto su surgimiento o construcción, como su relación con lo social: ¿se trata de entidades autónomas que circulan e inciden en los sujetos?, ¿cómo se producen?, ¿reflejan relaciones de poder?, ¿cómo es que diferentes discursos puedan expresar visiones contrastantes sobre lo mismo?, ¿cómo se relacionan los discursos con el conocimiento del mundo, de los otros; con aquello que llamamos realidad y con la verdad?

En esas preguntas resuenan disciplinas de referencia para la especialización que dio lugar a este capítulo y a este libro, tales como filosofía, sociología, psicología y semiótica. Si bien se trata de un marco amplio, es posible situar y distinguir algunas perspectivas para ejercitar un posicionamiento conceptual y ubicar ejes para el abordaje de las representaciones que nos ocupan.

Aquí vamos a recuperar, especialmente, aportes de la semiótica y de la sociología. La semiótica interroga la producción de sentidos, es decir, el modo en que las personas producimos sentidos, los ponemos a circular, nos relacionamos y, en eso, hacemos mundo y

vida en sociedad. Los sentidos se presentan investidos en distintas materialidades (Verón, 1984). Son manifestaciones del sentido o “signos”, en la medida en que a esas materialidades las dotamos de sentidos. Así, interrogar la producción de sentidos es interrogar el modo en que conocemos el mundo, a los otros y a nosotros mismos. Es interrogar la relación entre el mundo, la experiencia en el mundo y el pensamiento.

Algunos de los aportes que podemos señalar como pilares de los estudios en torno al sentido fueron producidos entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Por un lado, especialmente, a partir de los aportes del pragmatismo del estadounidense Peirce, los estudios semióticos recuperan la idea de que lo real es una construcción contingente y provisoria. Asimismo, todo signo (diremos discurso) remite a otro signo-discurso, en la cadena infinita de la semiosis. Una de las consecuencias más relevantes de esta perspectiva sobre la realidad es la imposibilidad de considerar la neutralidad y la objetividad como posibles, y a la verdad como algo acabado, por fuera de la historia.

Estas ideas, recuperadas por el argentino Verón, fueron articuladas con una mirada marxista que derivó en una hipótesis acerca del sistema productivo de los discursos sociales. El semiótico argentino propuso comprender al discurso como un producto que es resultado de un proceso productivo, distinguiendo condiciones de producción, de circulación y de recepción del discurso. Con *condiciones* este autor se refiere a otros discursos, los cuales dejan marcas, huellas en el discurso que se somete al análisis y son susceptibles, por lo tanto, de ser reconocidas por el analista del discurso.

Por otra parte, el llamado *Círculo de Bajtín* en referencia a Mijail Bajtín, produjo aportes novedosos en el contexto de la revolución rusa, con la influencia del Marxismo y del Psicoanálisis; que son

claves al momento de articular lo anterior con la comprensión de la dialéctica entre lo individual y lo social. Una expresión muy divulgada que corresponde a Voloshinov, integrante del Círculo, incluida en la obra de 1929 traducida como *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, es: “el signo es la arena de la lucha de clases” (1976, p. 36). Esto se refiere a que distintos puntos de vista, con diferentes intereses, imprimen una valoración diferente al signo. Estos autores tenían especial interés en comprender la relación entre el lenguaje, la comunicación y las relaciones de poder. Tatiana Bubnova, investigadora especializada en la obra de Bajtín, explica que “el sentido de un enunciado concreto depende de una situación dialógica concreta, en la que participan numerosos factores sociales e ideológicos (la posición social de los hablantes, la situación concreta del diálogo, el objeto de la conversación, las ideologías que puedan adoptar los hablantes, etcétera)” (1980, p. 89). Asimismo, desde esta perspectiva, el sentido de un enunciado se establece en virtud del sentido de enunciados anteriores, y prefigura el sentido de un enunciado posterior.

De lo anterior se deriva que el enunciado no se entiende aquí como mero texto, frase u oración, en el sentido gramatical, sino como unidad de sentido a nivel del discurso, unidad que puede estar formada tanto por una sola palabra como por una serie de frases. Lo que determina el sentido es el contexto, la situación de comunicación particular. Si bien se reconoce el componente de libre creación del sujeto, éste no sería absolutamente libre sino regulado por normas sociales, entre ellas, el género discursivo en el que se inscribe la práctica de poner-en-discurso.

En el marco de este recorrido, que queda apenas esbozado, asumimos una perspectiva sobre los discursos y los sentidos que allí circulan tomando distancia de lecturas inmanentistas que los conceptualizan como dados, negando toda relación con lo social.

nos separamos, desde ya, de toda estrategia de ésas llamadas textualistas o deconstructivistas que a veces aparecen caricaturizadas bajo la consigna “no hay nada fuera del texto”. Para nosotros la posibilidad misma del texto es, precisamente, que haya un “afuera” que presiona por expresarse, por articularse simbólicamente, y que simultáneamente el texto sea la única vía que tiene para (no) hacerlo: ese es su magnífico fracaso. (Grüner, 2002, p. 31)

Asimismo, nos parece que requieren problematización las perspectivas deterministas, que reducen los discursos a un reflejo directo de las estructuras sociales, así como las que suponen la autonomía del sujeto. Entendemos, en cambio, que los discursos y los sentidos que allí se vehiculizan son resultado de prácticas de agentes sociales particulares, producidas en ciertas condiciones que no son determinantes, pero sí son condicionantes de esas prácticas (Costa y Mozejko, 2001, p. 8). Asimismo, dirigimos la pregunta hacia aquello que está en juego, socialmente, en torno a los sentidos que se tensionan en un momento determinado. De este modo, avanzamos en una problematización de la relación entre los discursos y sus condiciones de producción, recuperando para ello algunos aportes de la sociología.

(...) las elaboraciones más importantes por lo que toca a la teoría social no demandan tanto un giro hacia el lenguaje cuanto una visión distinta de la intersección entre decir (o significar) y hacer, a fin de ofrecer una concepción novedosa de la praxis. (Giddens, 2006, p. 23)

Si asumimos que las características de los discursos y los sentidos producidos guardan relación con el lugar desde el cual se producen esos discursos (Costa y Mozejko, 2007, 2009), se hace

necesario pensar en caminos metodológicos que permitan poner en relación las características de los discursos con sus condiciones de producción. Ricardo Costa y Teresa Mozejko realizaron un interesante aporte para comprender y abordar un tipo específico de práctica social, como son las prácticas discursivas. La propuesta supone un trabajo en dos niveles que son puestos en relación. Un nivel que corresponde a la reconstrucción del agente social que realiza la práctica, ya sea individual o colectivo. Para ello es necesario caracterizar su *lugar*, entendido por los autores como la posición ocupada por un agente en cierto sistema de relaciones. Ese lugar está en relación con su *competencia*, definida a partir del control de recursos eficientes en ese sistema de relaciones. Esa competencia es resultado de la trayectoria particular de ese agente social y, al mismo tiempo, orienta el hacer de ese agente. Reconstruir el lugar social permite avanzar en la caracterización de cierto horizonte de posibles para el hacer de un agente social particular y para reconocer aquello que para éste está en juego socialmente. Asimismo, ese lugar social también remite a ciertas condiciones de enunciabilidad, es decir, a aquello que resulta posible y aceptable para ser dicho en un contexto de discursos que circulan de antemano, y que ya resultan posibles y aceptables.

El segundo nivel corresponde al análisis de los discursos producidos por los agentes sociales. Para ello se recuperan aportes que permiten problematizar aquello enunciado en los discursos, a nivel de su contenido. Aquí interesa indagar aquello que se tematiza, qué sujetos, espacios, tiempos y objetos son presentados, cómo son y cómo se relacionan. Por otra parte, es posible problematizar la enunciación, es decir, la práctica de poner-en-discurso, la cual deja marcas discursivas de la perspectiva desde la cual se enuncia, de los sujetos a quienes se dirige el discurso y de la relación entre quien enuncia y el enunciado mismo.

A continuación, nos proponemos presentar algunas experiencias en torno a las infancias en producciones audiovisuales y prácticas socioeducativas comunitarias, procurando ubicar a éstas en el complejo entramado de perspectivas, intervenciones, tensiones y discursos que las construyen y representan.

Las infancias representadas en producciones audiovisuales independientes de Córdoba

En esta sección abordamos la relación entre los derechos de las infancias, los medios, la comunicación y la cultura, a partir de un conjunto de propuestas audiovisuales dirigidas a las infancias realizadas en Córdoba en los últimos años. Algunas integraron o integran la programación del canal público infantil de Argentina Pakapaka, propuesta educativa basada en una perspectiva de derechos y democrática sobre las infancias. Otras integran la grilla de canales de televisión abierta de Córdoba. Consideradas como discursos puestos a circular, nos preguntamos desde qué lugar social fueron producidas, qué condiciones las hicieron posibles, qué mundos se construyen en esas producciones audiovisuales, qué se tematiza y cómo se representa a las infancias en estos relatos que se ofrecen. El propósito de la indagación es contribuir a los debates actuales en torno a las políticas audiovisuales destinadas al sector.

En cuanto a la metodología, se caracterizan brevemente las condiciones sociales en las que se producen estos discursos dirigidos a las infancias, así como a los agentes sociales productores, recuperando para ello documentos legales, proyectos, propuestas y debates referidos a los derechos de las infancias y, entre ellos, los audiovisuales. También retomamos investigaciones previas y notas de prensa que reconstruyen, especialmente, la historia del sector audiovisual en Córdoba. Asimismo, recuperamos la palabra

de referentes de productoras cordobesas cuyas producciones se analizan aquí.

Por otra parte, para analizar los contenidos audiovisuales ponemos en juego herramientas del análisis del discurso que permiten problematizar, a nivel del enunciado, la configuración de ciertos temas, sujetos, espacios, tiempos, procesos de transformación, objetos de valor, formas de reconocimiento y de relación, modos de organización social que se configuran, entre los principales aspectos. Por otra parte, a nivel de la enunciación, nuestro análisis apunta especialmente a identificar las estrategias de construcción de los enunciatarios de esas producciones para reconocer qué niños suponen y proponen.

Las condiciones sociales, los agentes y sus estrategias

Las propuestas audiovisuales para las infancias realizadas en Córdoba en los últimos años pueden comprenderse y explicarse en relación con las condiciones en las que se producen. A partir de la caracterización de tales condiciones, veremos que esas productoras audiovisuales y estudios de animación ocupan un lugar marginal. Luego, avanzaremos con la descripción de algunas estrategias centrales que despliegan desde ese lugar marginal, entre las cuales destacamos la producción de ciertos discursos audiovisuales. Esos discursos les permitirían realizar, al menos, dos apuestas articuladas: disputar sentidos en torno a las infancias y sobre sí mismas, como productoras y estudios de animación.

En primer lugar, estos agentes despliegan sus prácticas en un contexto social e institucional de reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos. En trabajos anteriores (Weckesser, 2020; Weckesser y Angelelli, 2022) reconstruimos el proceso reciente que, en Argentina, implicó la resignificación de la comunicación y la ne-

cesidad de abordar su relación con los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Aulet y Baccaro, 2014) con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, 26.522 (LSCA) sancionada en octubre de 2009. En 2011 las organizaciones de la sociedad civil argentina, que promovieron la inclusión del Art. 17 en la LSCA, consiguieron la creación del Consejo Asesor de Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI) que mandaba aquel artículo. Se trata de un organismo asesor del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) para el diseño de políticas públicas en materia de comunicación para las infancias con perspectiva de derechos. En 2013 el CONACAI presentó 14 criterios cualitativos que sirven de guía para la producción de contenidos para que niños, niñas y adolescentes, a fin de que éstos sean reconocidos, valorados y escuchados, tomando como referencias la Convención Internacional de los Derechos del Niño y leyes nacionales de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, Ley Nacional de Educación 26.206 y la LSCA. Esos criterios se denominan: promoción, protección y defensa de derechos, información, federalismo, curiosidad, capacidad crítica, recreación, diversidad, voz propia, audiencias, participación, dignidad, hábitos saludables, identidad y producción.

En el proceso de estos debates y políticas impulsadas en nuestro país, resuenan otras experiencias. Por ejemplo, la investigación realizada para el Consejo Nacional de Televisión de Chile (CNTV) (2014) releva los criterios de calidad de cinco países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia y Colombia) y sintetiza el trabajo académico del instituto IZI -International Central Institute for Youth and Educational Television. La investigación puntualiza que estas producciones deben estar orientadas a ampliar la comprensión y la experiencia social, y emocional, de niños y niñas, al autoconocimiento y al conocimiento del mundo, ser entretenidas y educativas, mostrando diversidad cultural, mostrar formas no violentas de resolución de conflictos, presentar diferentes perspectivas,

contextualizar, mostrar alternativas, incluir los puntos de vista de los niños y niñas, otorgar libertad para construir la propia posición sobre un tema, promover valores como el reconocimiento, autoestima, inspiración, presentar desafíos, promover la curiosidad y el empoderamiento para constituir sujetos activos en sus ambientes sociales. Además, en referencia al caso de Colombia, destacamos la apuesta porque estas producciones promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas.

Como síntesis de estos debates, destacamos, entre los criterios de calidad para evaluar producciones audiovisuales destinadas a las infancias, que la producción de guiones es problematizada: se espera que presenten diferentes perspectivas, que historicen los procesos a los que se refieren, promuevan el reconocimiento de sí mismo/a/e y del otro/a/e, permitan desarrollar competencias comunicativas y ciudadanas, presenten formas no violentas de resolución de conflictos, visibilicen la diversidad y estimulen la curiosidad.

Por otro lado, el lugar social de las productoras audiovisuales y estudios de animación de Córdoba, que realizan producciones para las infancias, se caracteriza por la concentración de la propiedad mediática, proceso que se expresa no sólo en Argentina sino en Latinoamérica. En el caso de Argentina, se añade la concentración geográfica de los centros de producción audiovisual en Buenos Aires (Motta y otros 2018; González y Borello, 2012).

Otro rasgo de las condiciones que estamos caracterizando aquí es el desequilibrio entre la oferta audiovisual local, nacional y extranjera dirigida a las infancias (Smerling, 2015; Dotro, 2017). Si bien desde 2009 se orientaron políticas específicas, la industria audiovisual “aún tiene mucho por recorrer en cuanto a la adopción del paradigma de derechos de la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas” en pos de contenidos que “manifiesten una pers-

pectiva crítica respecto de los parámetros estéticos y narrativos hegemónicos y pongan en valor una mirada situada en nuestras coordenadas geográficas, sociales y políticas” (CONACAI, Página/12, 21 de abril de 2021).

En Córdoba se registra un conjunto de productoras y de estudios de animación que producen contenidos audiovisuales para las infancias. En cuanto a las competencias específicas de quienes integran las organizaciones dedicadas a la animación, encontramos que realizaron formaciones en la universidad pública, en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), donde se destacan la cátedra de animación del Departamento de Cine y Televisión y por el CEAn (Centro Experimental de Animación), a cargo de Carmen Garzón, “irrefutable semillero de animadores” (Mattio, en La Voz, 2013). Así, la UNC es reconocida como “principal formador de la mano de obra local para la producción audiovisual (...). La mayoría de los productores y realizadores locales han tenido algún paso por la misma” (Morero, 2012, p. 3) aunque, como advierte Morero, la titulación no es condición indispensable para la inserción laboral en el sector. No obstante, aquello que parece allanar el camino de quienes emprenden estos recorridos, convive con lo costoso que resulta realizar animación (Rosario Carlino, Osa Estudio de Animación, C.P. 2021).

Lo anterior permite avanzar en la comprensión de un conjunto de estrategias, llevadas adelante por estas organizaciones, que se orientan a la construcción de alianzas, a obtener reconocimiento y a acceder a las pantallas en el ámbito local, nacional e internacional, incidir en políticas y diferenciarse respecto de otras propuestas que forman parte de la oferta audiovisual para niños/as/es.

Una de las estrategias principales de las organizaciones dedicadas a la animación fue la alianza con otras organizaciones del

mismo tipo, con la conformación de la Asociación de Productoras y Estudios de Animación de Córdoba (APA). En el Libro Blanco Quirino de la Animación Iberoamericana (2019) se presentan como objetivos de APA, el crecimiento y la promoción de la animación regional, y el trabajo en políticas que fomenten su formación, desarrollo, producción, exhibición y distribución, así como su proyección nacional e internacional. En APA se reúnen El Birque Animaciones, Osa Estudio de Animación, Bixel Studio, Ilusionario Estudio, Volando Alto Animación, Cha Animation, Potaje Creativo Animación, Guasuncho Producciones, Cien Volando, Muchas Manos Films, Comechingones CGI y Martín Eschoyez. En cuanto al tipo de organizaciones que integran la asociación, se denominan independientes. Algunas de ellas han desarrollado una mayor trayectoria en la producción audiovisual dirigida al público infantil, como es el caso de El Birque y Osa, cuyos trabajos analizaremos en la siguiente sección.

Otra estrategia, gestionada de manera articulada desde la asociación, es la gestión de recursos del Estado. A nivel nacional, para co-producciones con INCAA, Canal Encuentro, TDA y PakaPaka por medio de la postulación y obtención de FOMECAs. A nivel provincial, se dio impulso al sector audiovisual con la creación, en 2019, del Polo Audiovisual de la Provincia de Córdoba y la creación del Centro de Producción de Animación Quirino Cristiani, en la localidad de Unquillo. A nivel municipal se gestionan recursos vía el Fondo Estímulo para el Desarrollo de Proyectos Audiovisuales de la Ciudad de Córdoba, para proyectos de cine y televisión en los géneros ficción, documental y animación.

Para la producción de algunos audiovisuales infantiles, como Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos (Dir. Rosario Carlino), las organizaciones se vincularon con organismos estatales que se ocupan de derechos de las infancias como la Secretaría

de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), con el Programa Filosofar con niños (Dir. Sergio Andrade), con referentes del campo de la salud mental y con investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), para abordar temáticas específicas al momento de construcción de los guiones. Además, para algunas de las realizaciones se articuló con el Departamento de Cine y Televisión, y con el Centro Experimental de Animación, en la UNC.

Por otra parte, las productoras y estudios que abordamos también orientan sus esfuerzos hacia la gestión de recursos del sector privado local y de socios internacionales. También participan en prestigiosos festivales internacionales que basan sus premiaciones en criterios de calidad. Por ejemplo, la Fundación Prix Jeunesse International emplea un conjunto de preguntas sobre el target, la idea, el guión y la realización (Michán, 2018).

La incidencia de estas y otras estrategias desplegadas en conjunto han fortalecido, en los últimos años, la posición de estas productoras y estudios de animación. Actualmente, APA es sede de eventos internacionales de formación en animación como el APA Lab, residencia internacional de artistas para la escritura creativa y el desarrollo visual de proyectos de animación y PREA, programa regional de entrenamiento en animación, que tiene como objetivo impulsar el desarrollo, la promoción y la sustentabilidad de la industria de la animación en la provincia de Córdoba, por medio de la formación.

Las producciones audiovisuales cordobesas para las infancias

En este apartado analizamos animaciones realizadas en Córdoba y que se emitieron o emiten por la pantalla del canal público infantil

de Argentina como *Jugando con el agua* (El Birque Animaciones, Canal Pakapaka y La Ventana Producciones, 2012), *Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos* (Centro de Animación Experimental de la Universidad Nacional de Córdoba, 2012), *Antón, la serie* (Osa Estudio de Animación, 2012) y *Óperas para soñar* (El Birque Animaciones, 2019).

En intercambios con referentes de las productoras y estudios analizados, se refirieron los desafíos que representa la convivencia de criterios de mercado, estéticos y sobre la infancia que se busca representar. Destacaron la intención de “no subestimar” a la audiencia infantil (Rosario Carlino, C.P, 2021), la pretensión de que la visualización de la producción resulte placentera para el mismo creador-productor (Juan Manuel Costa, cátedra abierta, 2019), así como la necesidad de ingresar a los mercados (Ignacio Lillini y Romina Savary, referentes de APA, C.P, 2019).

En el caso de las técnicas empleadas para la realización de varias de estas producciones, se destacan el stop motion, el uso de mesas multiplano y la confección de escenarios y personajes de modo artesanal, aunque es “más caro y más lento” que otras técnicas de animación (Rosario Carlino, C.P, 2021). Es el caso de *Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos* (Dir. Rosario Carlino), *Antón la serie* (Dir. Rosario Carlino) y *Jugando con el agua* (Dir. Juan Manuel Costa). La técnica y los recursos empleados permiten observar directamente marcas del proceso productivo. Se observan huellas dactilares, bordes de recortes, trazos, texturas, tramas, hilos que dan vida a personajes y modelan escenarios. Asimismo, se trata de materiales que pueden resultar familiares para los destinatarios de estas producciones, son susceptibles de formar parte de los entornos en el que viven niños y resultar manipulables por ellos, como es el caso de telas, cartones, lanas, palitos de madera, masa, arena, tapitas o botones.

A partir de esta observación en torno a la técnica y los recursos empleados, podemos pensar que se enuncia a un niño destinatario que puede reconocer estas marcas del proceso productivo dejadas *a la vista* y verse convocado para asumirse como autor de sus propios personajes, escenarios e historias, poniendo en juego recursos similares al momento de ensayar sus construcciones y movilizar relatos a partir de ellas.

En relación a los procesos de transformación que dan impulso a las historias que se cuentan en las producciones que analizamos, se trata de situaciones posibles en las experiencias cotidianas de las infancias. Por ejemplo, en una primera escena, la madre de Antón está preparando una torta porque es el cumpleaños de su hermana menor. Antón observa a su madre cocinar, participa ubicando alimentos en la mesa y algunas decoraciones en la pared. El ambiente es sereno, el diálogo es escaso, los movimientos son acordes a las tareas desempeñadas sin apremio. De pronto, cuando ya está todo listo para el festejo, advierten que el perro se comió la torta. La niña pequeña llora y la madre se dispone a repetir el proceso de preparación de una torta, cuando descubre que no hay más azúcar, entonces le pide a Antón que vaya a comprar más al almacén. Le da dinero, el niño pregunta si irá solo, la madre responde que sí y le advierte que no se distraiga. El niño manifiesta temor al observar el exterior por la ventana. Pregunta “¿y si me pasa algo?”. Y su madre responde alentándolo, brindándole confianza para salir. Luego se presenta una situación de intriga, cuando la vendedora del almacén le presenta un acertijo y el niño debe tomar una decisión que condicionará su destino.

En el caso de Óperas para soñar, es de noche, un grupo de hermanos se dispone a dormir cuando entra el padre a la habitación que comparten, los organiza para procurar que se acuesten y les propone contarles un cuento inspirado en una ópera. En Jugando

con el agua, un niño y una niña se encuentran juntos en una playa, tienen una caja de la cual sacan, uno a uno, diferentes objetos. Este recurso les permite, en primer lugar, dotarse de competencias para intervenir en el entorno. Para ello, se representa un tiempo para la manipulación de algún material, tiempo de ensayo, prueba; para la evaluación de alternativas, para la comunicación (en este caso, no median las palabras sino que los personajes interactúan por medio de gestos y señas), para turnarse (alguien ejecuta mientras el otro personaje observa y luego, al revés), para esperar, se representa un tiempo para evaluar, por ejemplo, la relación causa-efecto y para construcción de acuerdos. En estos procesos, impulsados por iniciativa de los mismos personajes y desplegados con autonomía, algo de sí mismos, del otro y del entorno se transforma por medio de alguna experimentación, y tales vivencias de los personajes son representadas como placenteras.

Asimismo, se enuncia a adultos y adultas que asumen funciones de cuidado. Por ejemplo, en *Óperas para soñar*, la situación inicial es la escena familiar en la que un padre acompaña a sus hijos de noche, en el dormitorio de éstos, al momento de dormir. Se representa la preparación, la disposición para hacer algo, la organización, el límite, la contención adulta que orienta el ritual del final del día, el acompañamiento para llegar a la calma y al descanso, en este caso, por medio del ofrecimiento de un relato que pone en juego la propia voz del adulto, el propio cuerpo del padre, representado como cuidador afectuoso que, además, realiza una propuesta que recupera el interés de los niños cuando, antes de empezar, les pregunta qué cuento quieren escuchar.

Por otra parte, en *Renata, Nazareno y el mundo de los sentimientos*, un amigo y una amiga conversan: sobre la tristeza, el amor, el respeto, el miedo, el asco, el odio, la valentía. Intercambian opiniones, perspectivas. Se hacen preguntas. La serie se pro-

pone “para abrir el diálogo con niños y niñas sobre lo que sienten, sobre cómo los afectos se presentan en sus vínculos, y para trabajar la afectividad desde la perspectiva de la educación sexual integral” (Red Mapa, 13/08/2022)

Las producciones que analizamos contrastan con otras que también conforman la oferta audiovisual para las infancias en Argentina y que analizamos en trabajos previos. Es el caso, por ejemplo, de *Fígaro Fó* (Weckesser, 2020) y de *Paw patrol: patrulla de cachorros* (Weckesser y Angelelli, 2022). Entre algunos de los aspectos más significativos, pudimos observar que en *Paw patrol* no se advierte la enunciación de un tiempo en el que sea posible que los personajes atravesen experiencias de interrogación, que tensionen significaciones, la evaluación de alternativas, la preparación para la acción, la adquisición de competencias, la experimentación, los intentos. Tampoco se transforma el ser de los sujetos que se enuncian, por el contrario, no hay mayor variación en ello. En el caso de *Fígaro Fo*, cada episodio tematiza una fobia. En uno de los capítulos *Fígaro* desarrolla una fobia en torno a su piel. Aquí no hay un otro que contenga: la pérdida de la unidad del sujeto avanza con el capítulo: al desprenderse un poco de su piel, *Fígaro* comienza a jalarla hasta quitársela completamente. No se advierte placer en este descubrimiento. En relación al tiempo y las emociones, se observan fluctuaciones espasmódicas entre estados de calma y tensión. El espacio cerrado en el que transcurre la acción se asemeja al modo de vivir su propio cuerpo. El personaje encuentra calma, aunque por un tiempo breve, cuando se desprende de su piel, despellejándose.

Para finalizar, nos preguntamos cómo son los niños que se configuran en estos discursos, qué se tematiza, qué formas de relación se presentan y promueven en los destinatarios y cómo se relacionan esas representaciones con un marco de reconocimiento de derechos

de las infancias. Como una posible síntesis, en las producciones realizadas en Córdoba se identifica una relación particular entre las formas de estar juntos que se presentan y la construcción de una temporalidad habilitante del reconocimiento mutuo, de la mirada, la escucha, la pausa, la espera, la duda, la interrogación, la exploración de alternativas, la repetición, la transformación vivenciada como placentera y con otros. Asimismo, consideramos que estas características, que se imprimen en los discursos, pueden comprenderse como parte de las estrategias de diferenciación de estas productoras y estudios, en el contexto de la oferta extranjera que domina el mercado. Al mismo tiempo, se trataría de una apuesta por ser reconocidas, ellas mismas, en sintonía con una mirada de las infancias que problematiza los modos en los que éstas se representan, asumiendo una perspectiva de derechos; en consonancia con la perspectiva asumida por el canal público infantil al que apostaron con estas producciones.

Las infancias representadas y auto-representadas en las barriadas populares de Córdoba

En este apartado interesa acercarnos a las representaciones y auto-representaciones de las infancias que participan en organizaciones comunitarias de barrios populares de la ciudad de Córdoba, más precisamente en los Centros Educativos Comunitarios (CEC) de las organizaciones nucleadas en la ONG Servicio en Promoción Humana (SERVIPROH). Esta ONG se presenta como una institución “de promoción y desarrollo que tiene como misión contribuir al fortalecimiento organizativo de sectores populares urbanos, promoviendo condiciones para la defensa y el ejercicio pleno de los derechos.” (Arévalo et al., 2009)

Los CEC son espacios socioeducativos de promoción de derechos destinados a las infancias, en los cuales se propone una educación

en *comunidad* desde la participación protagónica de niños, entendiendo a la participación como práctica que se aprende y derecho que se defiende. En la actualidad, en los CEC funcionan espacios para primera infancia (Centros de Desarrollo Infantil y Salas Cunas, programas públicos, nacional y provincial, respectivamente) y para niños, niñas y adolescentes (Centros Socioeducativos, programa público provincial).

En SERVIPROH, estos espacios de promoción de derechos de las infancias fueron configurándose, desde mediados de la década del 90, en los comedores comunitarios de la Unión de Organizaciones de Base por los Derechos Sociales (UOBDS) y en la gestión y apertura de Centros de Cuidado Infantil en organizaciones beneficiarias del Programa Alimentario Nutricional Infantil (PRANI), gestión realizada junto a otras ONGs en el marco de la Mesa de Concertación de Políticas Sociales creada en 1992.

En el 2004 comienza a implementarse el programa FOPAR (Fondo Participativo de Inversión Social), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, ampliando la prestación alimentaria a niños hasta 12 años. Del 2002 al 2005 SERVIPROH fue una de las instituciones *beneficiarias* y ejecutoras del PROAME (Programa de Atención a Niños y Adolescentes en Riesgo), desarrollando diversas actividades territoriales, culturales y recreativas, que tendrán continuidad a partir del programa provincial Centros Socioeducativos, desde el 2014 a la actualidad. En el 2016 el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia cierra el programa Centros de Desarrollo Infantil, dependiente del Programa de Atención a la Niñez y la Familia, proponiendo su traspaso al Programa Salas Cuna, dependiente de la Secretaría de Equidad y Promoción de Empleo, y posteriormente del propio Ministerio.

Podríamos decir que, en sus inicios, estos espacios de atención a las infancias fueron vistos (representados) como objetos de protección y cuidado (prestación alimentaria, control de salud y contención), mirada que se fue modificando en parte en las últimas décadas, a partir de procesos que derivaron en un cambio de paradigma expresados en nuevas normativas, como las leyes nacionales de Protección Integral de Derechos de NNyA N° 26061 (2005), la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) y la Ley de Promoción de los Centros de Desarrollo Infantil N° 26233 (2007), entre otras.

Como expresamos en trabajos anteriores (Griffa, 2022), a partir del 2003 y con la asunción de Néstor Kirchner en el gobierno nacional, se observa un cambio sustantivo en la política argentina, caracterizado por la recuperación del Estado y diversas políticas de ampliación de derechos, con eje en la inclusión social, acompañado por un marcado giro discursivo, donde ya no se habla de políticas *compensatorias* o de *contención*, sino de políticas de *inclusión*.

Al calor de estos procesos, SERVIPROH participó también de la Campaña Políticas Públicas para la Niñez y Adolescencia, impulsada por FARCO (Foro Argentino de Radios Comunitarias) y el Centro Nueva Tierra, en alianza con UNICEF, durante los años 2005 y 2007. Los materiales de difusión y sensibilización que se elaboraron para esta campaña fueron spot radiales y cuadernillos con materiales de lectura y propuestas de trabajo. El primer cuadernillo titulado “Un país grande empieza por los más chicos. La situación de los niños, niñas y adolescentes en Argentina”, proponía “poner en palabras y en diálogo el tipo de mirada que tenemos y la que necesitamos para promover políticas públicas desde las organizaciones sociales” (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006, p.5).

Resultaba necesario por aquel entonces, y aún lo sigue siendo, reconocer que las prácticas de “atención y cuidado” estaban orientadas por una mirada que debía ser revisada, renovada y re-politizada, para avanzar “de la asistencia a la ciudadanía, y de la solidaridad a las políticas públicas” (FARCO, 2005, p.7).

Un cambio de mirada: de objetos de protección a sujetos de derecho

Mucho se ha escrito en torno al cambio de paradigma que significó la Convención Internacional de los Derechos del Niño y, más recientemente, la sanción de la ley nacional N° 26061, luego de casi un siglo de concepciones sociales, jurídicas y políticas basadas en la institucionalización, segregación y marginalización de las infancias. A partir de estas normativas, quienes tradicionalmente fueron considerados débiles y dependientes, beneficiarios de la compasión estatal y objetos de protección, pasan a ser reconocidos como sujetos titulares de derechos. Es cierto que este cambio de mirada no sucede de un día para otro y, como bien lo demuestra Magistris (2018) en relación a los discursos, imaginarios y prácticas que operan sobre las infancias en los sistemas locales de protección “tenden a equiparar la protección de derechos en tanto responsabilidad adulta por el cuidado de los niños ” (p.11).

Si bien la CDN significó un avance importante, los niños y niñas no participaron de su creación (Liebel, 2007, en Morales y Magistris, 2019). La CDN, sostienen Morales y Magistris (2019), es el producto de una sociedad adultocéntrica, que excluye a infancias y adolescencias del debate y definición de las formas de la protección, lo que implica, según Morales y Magistris, un mayor acento de la protección por sobre la participación y/o emancipación.

Durante los años 90, en las organizaciones nucleadas en SERVIPROH, como en muchas otras, prevalecía una mirada protectora de las infancias, en tanto objetos de atención y cuidado, más que protectora y promotora de sus derechos. Las mediciones antropométricas (control de peso y talla) fueron dispositivos habituales de intervención en los Centros de Cuidado Infantil, y contenido curricular en la Escuela de Educadores para la Salud, proyecto implementado por SERVIPROH destinado a mujeres de las comunidades que se formaban como *promotoras de salud*.

En este contexto, y producto de la implementación de políticas neoliberales, irrumpieron en el escenario social múltiples formas de atención a la niñez (comedores, merenderos, etc.), que formaron parte de las estrategias de supervivencia de grupos familiares y comunidades, y del modo como era entendida la atención, el cuidado y la protección de las infancias, en ese momento.

¿Cómo son miradas las infancias en los espacios socioeducativos?

Si bien podríamos reconocer que el cambio de paradigma fue modificando, en parte, las representaciones sobre las infancias que asisten a los espacios socioeducativos, entre ellos los CEC, persiste una mirada sobre ellas asociada a la *contención social* que las personas encargadas de su cuidado y atención —en su mayoría mujeres— interpretan y asumen como rol de la organización y tarea a cumplir como promotoras comunitarias. Son ellas las que conocen la realidad de cada niño, las que *están ahí* y comprenden cuáles son sus necesidades.

Podríamos decir que, si bien lo socioeducativo pretende una reconceptualización, superando la idea de contención para hacer eje en la inclusión, en la articulación de escuela-familia-comunidad,

y en el reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos, el discurso adulto aún, expresa una mirada protectora, ubicando a éstos como necesitados y carentes.

Esta misma situación es señalada por Magistris (2018), al indagar acerca de los discursos y representaciones que tienen los profesionales que actúan en los ámbitos que conforman la institucionalidad del sistema de protección de derechos, creada a partir de la ley 26061.

Aquí, en este cambio de mirada adulta, se nos presenta uno de los desafíos más relevantes en torno a la construcción e intervención con y desde las infancias. Tal como señala Siede (2006), no es que las organizaciones puedan cambiar por se las condiciones de vida de las infancias, pero sí alterar los modos en que éstas son miradas, y este giro tiene efectos profundos en las experiencias que las habitan y en los proyectos que allí se habilitan.

Auto-representación y actoría social de las infancias

En las últimas décadas, las infancias organizadas se hicieron visibles y fueron (re)conquistando, de a poco, la palabra. Experiencias latinoamericanas como el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú (1976), el Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rua (MNMMR) de Brasil (1986) y el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina (1987), se destacan por la significativa participación política de las infancias de sectores populares (Morales y Magistris, 2019)

En el 2001 la Marcha Nacional de los Chicos del Pueblo impulsada por el MNCP recorre nuestro país, y pasa por Córdoba el 16 de mayo, donde se calcula la presencia de unos 2000 niños y niñas.

Shabel (2019) sostiene que, en un contexto que interrogaba por la representación política y social en general, emergía la posibilidad de autorepresentación de las infancias, y esto era exhibido por el Movimiento como una bandera.

En la web hay diversos registros de esta marcha y de las voces que se expresan en ella. “Sin trabajo no hay infancia”, sostenían los niños y niñas en aquella movilización (DiFilm, 2022), retomando una consigna que ya estaba instalada en los congresos de “pibes de la calle” que el MNCP organizó con el aval de la CGT hacia fines de los 80.

En la cobertura de aquella marcha, realizada por el diario local La Voz del Interior, se refiere a los niños y niñas como “pequeños protestantes”, que “con sus murgas y ritmos de comparsa no pasaron inadvertidos”. Y agrega:

La ternura que pueden despertar los niños disfrazados con trajes de colores, cantando al ritmo de los redoblantes, no alcanzó para acallar algunas quejas de los automovilistas: “Estos zurdos ahora utilizan a los chicos para hacer política y molestar a los que estamos laburando”, fue la frase lapidaria de un taxista en la esquina de Colón y Tucumán, apurado para que se levantara el corte de calle, a la hora pico en que cerraban los negocios. (La Voz del Interior, 2001).

Resulta interesante destacar los términos a los que apela este medio local, para referirse a los niños y niñas en tanto “pequeños” que suelen despertar “ternura”. De alguna manera, aparece una infancia infantilizada. Si bien recuperan un testimonio en el que se desacredita la capacidad de agencia de los niños y niñas, utilizados/manipulados por “zurdos” (adultos) para “hacer política”,

y destacan que la marcha “no es espontánea, en el sentido de que hay una organización gremial detrás, con el apoyo de sindicatos de las ciudades que atraviesa”, también se expresa que “lo que no está digitado es la adhesión que los pequeños recogen a su paso, ni la frescura de las opiniones de los chicos.”

Por otro lado, el término “protesta” que se le adjudica a esta marcha pareciera otorgarle, también para el observador externo, un carácter político a la misma.

Esta movilización nacional de niños y niñas tendrá su efecto en Córdoba pocos años más tarde, como se verá a continuación. Podríamos decir que aquí se evidencia un cambio importante: de la presencia de las infancias en las calles, que se puede observar en las movilizaciones de las organizaciones (integradas y conducidas por adultos), a la participación y protagonismo de éstas. En Córdoba, si observamos las movilizaciones de las organizaciones nucleadas en la Unión de Organizaciones de Base por los Derechos Sociales (UOBDS), a partir del registro fotográfico que dispone SERVIPROH, se ve claramente esta “presencia infante”, en tanto sujeto “sin voz”.

En relación a la marcha nacional, Shabel (2019) también se detiene en ello al decir que, en aquella oportunidad, las propias familias obreras comenzaron a salir a la calle con todos sus miembros a demandar trabajo y, cada vez más, por comida, generando una marcada irrupción de infancias y de mujeres en estos espacios de disputa. Algunas de esas infancias estaban allí porque querían acompañar a sus padres y madres, en cambio otras porque estaban a cargo de aquellas mujeres, que incorporaron sus tareas de cuidado al contexto de lucha.

Para rastrear estas experiencias de protagonismo de las infancias hay que “investigar al revés”, como suele decir la coplera qolla

Isabel Ramos, lo que implica reconstruir una historia desde abajo, y que suele no aparecer en los libros o en el relato adulto. Porque, al fin de cuentas, la presencia, participación y actoría social de las infancias, en las barriadas populares, tensiona las miradas y discursos adultocéntricos.

En Córdoba, los grupos y redes juveniles promovidos por la ONG SEHAS, desde fines de los años 80 y 90 (Bonelli, 2002), las radios comunitarias y las expo-joven organizadas por la ONG CECOPAL (Gerbardo, 2006), la experiencia de la Red Buhito –proyecto extensionista de la Escuela de Trabajo Social de la UNC- desde mediados de los 90 (Piotti, 2019), la participación de jóvenes de La Luciérnaga en el Movimiento de los Niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNATs) hacia fines de siglo, las diversas acciones de promoción de los derechos de las infancias apoyadas por la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos, los niños y niñas organizados en murgas en las últimas décadas (Griffa, 2016), las marchas por los derechos de las infancias que se realizaron entre los años 2005 y 2010, así como las marchas de la gorra impulsadas por el Colectivo de Jóvenes a partir del 2007 (Arévalo et al., 2009, Roldán, 2019), la red juvenil interbarrial en el 2008 y las caravanas por los derechos como estrategias de visibilidad y demanda de políticas públicas para las infancias que se realizan desde el año 2015 en SERVIPROH, se inscriben en las trayectorias y repertorios de acciones colectivas que tienen como protagonistas a niños y niñas de las barriadas cordobesas.

Scribano y Cabral (2009), en una de las escasas alusiones de la academia a la marcha de los niños y niñas en Córdoba, realizan una referencia a la consigna “una oreja para los niños”, bajo la cual se realizó la marcha del 2008:

Aquí la necesidad de escucha, más que la de visibilidad mediada por los miedos, interpela una actitud de recepción activa a partir de la creación y el reconocimiento de un espacio donde sea audible su voz, sus relatos, sus emociones, en una ciudad donde el crecimiento de la criminalización de la pobreza (...) caracterizan este paisaje. (s/p)

Las infancias se organizan y ocupan el espacio público, sus voces interpelan la noción de infancia hegemónica (Morales y Magistris, 2019). Como bien sostiene Magistris (2018), para pensar esta actoría social (o lo que ella llama agencia infantil, desde una perspectiva bourdiana), es preciso atender “a las posibilidades de resistencia y apropiación, incluso contradictorias, que encuentran lugar en los marcos institucionales, y desde la condición de edad, clase, género de los propios niños” (p.23).

Cuando las infancias disputan y toman la palabra, cuando gestionan sus propios espacios y experiencias, hay un corrimiento y apertura de la mirada. Aunque, como sostienen Peirone y Prado, el conservadurismo del mundo adulto está lejos de escuchar y comprender los nuevos gestos y narrativas infanto-juveniles, es imperiosa la presencia de un adulto capaz de habilitar la recomposición de lazos intergeneracionales. En este sentido, Shabel (2019) sostiene que esta perspectiva está lejos de bregar por una niñocracia. No se trata de que las infancias tomen las decisiones, *en contra* de sus cuidadores, sino con los adultos cuidadores. Y agrega: “Es por eso que valoramos la noción de co-protagonismo. Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos (Cussiánovich, 2010a)” (p.42). En esta nueva definición, la relación entre adultos e infancias exige, al mismo tiempo, la afirmación de su protagonismo y que las personas adultas no renuncien a su propio protagonismo. Es decir, que las decisiones sean el producto de un diálogo y acuerdo intergeneracional.

Las infancias precisan de las personas adultas, como dice Kantor, para confrontar, para emanciparse, para inscribirse socialmente, pero es importante también que tengan voz propia. Allí reside, en la actoría social de las infancias, otra de las tensiones y desafíos de los tiempos que corren, capaces de recrear (o al menos ensayar e imaginar) nuevas realidades, nuevas subjetividades y nuevos escenarios.

Reflexiones finales. Las infancias desde las representaciones y los discursos

¿Qué es la infancia? ¿Es posible hablar de infancia en singular? ¿A quiénes nombramos cuando decimos infancia o infancias? ¿Quiénes nombran, nombramos a las infancias? ¿Qué nos imaginamos cuando ésta es enunciada? ¿Qué realidad sobre y para las infancias construimos cuando las ponemos en discurso, las nombramos, las enunciamos? ¿Qué infancias se imaginan desde las políticas públicas y desde las prácticas/políticas comunitarias? ¿Qué o a quiénes se interpela cuando las infancias toman la palabra?

Podríamos decir que las formas de pensar, de representarnos la infancia, pero también nuestras decisiones y las acciones por medio de las cuales acogemos y educamos a los niños y las niñas, están atravesadas por nuestras trayectorias y experiencias cotidianas, así como por los discursos políticos, académicos y sociales que circulan en un contexto particular (Marín, 2011). Si al hablar de representación acordamos que se trata de una invención social, contingente y provisoria, observamos que, actualmente, nos interpela cierto estado de las relaciones sociales en el que se reclama el reconocimiento de su pluralidad. Al mismo tiempo, y desde hace algunas décadas, el mundo adulto viene siendo interpelado por la toma de la palabra de las infancias organizadas, y por los modos y discursos que éstas construyen en sus procesos de auto-representación.

En este trabajo nos hemos propuesto, de manera situada y contextualizada, trazar algunas coordenadas que nos invitan a avanzar en una reflexión en torno a las infancias, a las representaciones construidas en torno a ellas y desde ellas. Porque las infancias, sostiene Casas (2006), son lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y nombra como tal, así como también señala sus problemas, necesidades y abordajes. En este sentido, Narodowski (1999) afirma que no es posible comprender el proceso de construcción de la infancia moderna sin considerar el discurso pedagógico dador de sentido; Kohan (2004), por su parte, apunta que las infancias son representadas a partir de cuatro marcas: lo que no es (presencia de una ausencia), lo inferior (frente al adulto), lo no importante (lo infantil), la promesa de futuro (no lo presente).

Osses y otros (2014) señalan que, pese a que etimológicamente el término infancia refiere a una noción de carencia (sin voz), la expresión “primera infancia”, por ejemplo, ha sido resignificada en un discurso que responde, mayoritariamente, a un enfoque de derechos. Asimismo, tal como intentamos señalar en el presente artículo, en la construcción de las infancias (y de la sociedad) también participan los niños y niñas, recuperando su actoría social o capacidad de agencia (Pavcovich, 2014).

En suma, y atendiendo a que las representaciones se producen, circulan y tienen efectos en distintos niveles, desde los constructos teóricos, marcos normativos y políticas, hasta el reconocimiento mutuo y el auto-reconocimiento, nos hemos propuesto ubicar a las infancias en el entramado de perspectivas, intervenciones, tensiones y discursos que las construyen, en este caso, en producciones audiovisuales y experiencias comunitarias de la ciudad de Córdoba.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P., Andrada, S., Machinandiaréna, A.. (2018). *Investigar e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo*. Grupo Editor Universitario.
- Arévalo, L., Griffa, M., Marrone, A., Caminoa, J., Savignon, T. (2009). *Jóvenes, participación y protagonismo. Una experiencia de trabajo con jóvenes de sectores populares*. Serviproh.
- Aulet, M. V. y Baccaro, A. (2014) Conformación y primeras acciones del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI) en Argentina (2009-2012) [ponencia]. *Congreso ALAIC*, <https://n9.cl/wzfot1>
- Benveniste, É. (1979). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI
- Bonelli, E. (2002). El desarrollo de los jóvenes en situación vulnerable. Sehas y Fundación Kellog.
- Bonvillani, A. y Roldán, M. (2017). “Politización de los cuerpos juveniles: la Marcha de la Gorra como performance multitudinaria”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 165-203, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/bonvillani.pdf>
- Bubnova, T. (1980). El espacio de Mijail Bajtín: filosofía del lenguaje, filosofía de la novela. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Vol. 29 Núm. 1, <https://doi.org/10.24201/nrfh.v29i1.501>
- Carlino, R. (2021). Comunicación telefónica de Cintia Weckesser con Rosario Carlino, referente de Osa Estudio de Animación, APA, Córdoba.
- Costa, J. M. (2019). *Medios de comunicación y derechos de la infancia. Experiencias de televisión pública, alternativa y comunitaria. Cátedra abierta*. Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, 16 de agosto de 2019.
- DiFilm (3 de octubre de 2022). Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo - Marcha por calle 2001. <https://www.youtube.com/watch?v=-mPg6h80xF4>
- Dotro, V. (2017). Contenidos audiovisuales para la infancia. El desafío de la calidad. *Voces en el Fénix. Publicación del Plan Fénix* (66). 164-169. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/contenidos-audiovisuales-para-la-infancia-el-desafio-de-la-calidad/>

- Farías, J. L. (ed.) (2019) *Libro Blanco Quirino de la Animación Iberoamericana*. <https://premiosquirino.org/download/ES/LibroBlanco.pdf>
- Gerbaldo, J. (2006). *Radioferoz! Manual de radio participativa con niñas, niños y jóvenes*. Ediciones Cecopal.
- González L. y Borello, J. A. (2012). *La producción audiovisual en la Argentina. Resultados de una encuesta*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Griffa, M. (2015). *Jóvenes y murgas en los 90. Genealogía de un nuevo movimiento juvenil en la Argentina neoliberal*. Ed. 29 de Mayo.
- Griffa, M. (2022). La recreación en las políticas socioeducativas durante el kirchnerismo. En Griffa, M., Coppola, G., Poblete Calderón, R. (comps.), *El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*. Editorial Universitaria UPC. <https://n9.cl/ytz6aw>
- Grüner, E. (2002). La Tragedia, o el fundamento perdido de lo político, en Borón A. y De Vita, A. (comps.) *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*, p. 13-50. CLACSO.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- La Voz del Interior (16 de mayo de 2001). *La marcha de los niños tuvo adhesión en el centro de Córdoba*. http://archivo.lavoz.com.ar/2001/0516/politica/nota33144_1.htm
- Lillini, I. y Savary, R. (2019). Comunicación personal de Cintia Weckesser con Ignacio Lillini y Romina Savary, referentes de APA, Casa Quirino, Unquillo, Córdoba.
- Magistris, G. P. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal De Ciencias Sociales*, (11). <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.819>
- Michán, M. L. (2018). *Minimalitos y la representación de la infancia en el audiovisual infantil*. Tesis de la Especialización en Televisión, Producción y Gestión de la Comunicación Audiovisual. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70286>
- Morales, Santiago y Magistris, Gabriela (comp.). 2019. *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial Chirimbote.
- Morero, H. A. (2012). *Inversión publicitaria y costos de producción en TV. Área Geográfica Audiovisual Córdoba. Informe*. <https://www.asociacionapac.org/info-util/datos-estadisticos/>
- Motta, J. J. Borrastero, C. y Gutierrez, D. (2018). El sector audiovisual argentino. Particularidades del proceso de innovación. *Lecturas seleccionadas de la XXIII reunión anual Red Pymes Mercosur 2018*, pp. 262-284. <https://n9.cl/lekpr>

- Mozejko, D. y Costa, R. (2001) Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas. *Homo Sapiens*.
- Roldán, M. (2019) Más de una década de la Marcha de la Gorra en Córdoba, Argentina: un análisis diacrónico de sus demandas. *Revista Persona y Sociedad*, Vol. XXXI-II, Nº1. <https://n9.cl/bn13h>
- Scribano, Adrián, & Cabral, Ximena. (2009). Política de las expresiones heterodoxas: el conflicto social en los escenarios de las crisis argentinas. *Convergencia*, 16(51), 129-155. <https://n9.cl/h41sbz>
- Sinigablia, I., Borri, N. y Jaimes, D. (2006) Cartilla 1: Un país grande empieza por los más chicos. La situación de los niños, niñas y adolescentes en Argentina. Campaña de Comunicación y Educación Políticas Públicas para la Infancia Ciudadanía de niños y jóvenes. Centro Nueva Tierra, Foro Argentino de Radios Comunitarias, UNICEF. https://www.farco.org.ar/wp-content/uploads/2014/03/historico.farco_org_ar_docs_PPI-cartilla1.pdf
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005 -2015, Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Ediciones educ.ar
- Pavcovich, P. (2014). Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s. En *Memo-ria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4566/ev.4566.pdf
- Piotti, M. L. (2019). *Protagonismo infantil y trabajo social*. Lengua Viva (Serie FUGAS)
- Siede, I. (2006). Iguales y diferentes, en la vida y en la escuela. En Martinis, P. y Redondo, P. (eds.) *Escrituras entre dos orillas*. Del Estante
- Verón, E. (1984). Semiosis de lo ideológico y del poder. Espacios de crítica y producción, 43-51. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*.
- Voloshinov, V. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Nueva Visión
- Weckesser, C. (2020). Cuerpo y democracia: formas de estar juntos en producciones audiovisuales para la primera infancia. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo* (3), 12, 90-105.. <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd>
- Weckesser, C., & Angelelli, M. B. (2022). Narraciones del yo y les otros en producciones audiovisuales para las infancias en Latinoamérica: interrogación, transformación y juicio. *Millcayac*, IX(16), 57-71. <https://doi.org/10.48162/rev.33.040>



La obligatoriedad escolar del nivel inicial: Tensiones contemporáneas

Daniel Brailovsky





DANIEL BRAILOVSKY

Doctor en Educación, Maestro de Nivel Inicial y de Música, Profesor Investigador de UNIPE y docente en FLACSO, UNRN y UNCo. Formador de docentes en el ISPEI Eccleston y parte del equipo de la Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas de UPC. Autor de numerosos libros sobre pedagogía, didáctica y educación infantil, los dos más recientes son: Del informe del alumno al relato pedagógico (Praxis, 2023) y El jardín y las maestras jardineras: escrituras colectivas desde la educación inicial (Noveduc, 2023). Desarrolla junto a Ángela Menchón el podcast “Sueñan los androides”, de Unipe, disponible en Spotify o en bit.ly/androidespodcast.

Correo electrónico: daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

Se analizan cinco tensiones contemporáneas acerca de la obligatoriedad: 1. La obligatoriedad como deber del Estado de ofrecer educación inicial y la obligación de las familias de mandar a los chicos a la escuela, 2. El equilibrio entre garantizar el derecho a la educación escolar desde el comienzo y, a la vez, evitar la institucionalización precoz de las infancias, 3. La tensión entre la mirada estadística de las trayectorias y la mirada situada de las experiencias, 4. El problema de las modalidades no presenciales de la educación y el modo en que pueden afectar la idea de obligatoriedad y, 5. La idea de gratuidad y sus significados actuales.

Adicionalmente, se ensayan hipótesis dentro de la tensión Estado-mercado partiendo de una idea de escuela como espacio socio-comunitario que (como las vacunas, los impuestos y el sufragio) forma parte de las prácticas ciudadanas en las que confluyen los derechos y las obligaciones.

Obligaciones y derechos

Quisiera volver sobre un tema muy transitado, pero que hoy adquiere renovado interés: la obligatoriedad de la escuela, en gene-

ral, y del nivel inicial en particular¹. Comienzo por una pregunta. Ya que estamos pensando la obligatoriedad de la escuela infantil, es una pregunta obvia: ¿qué significa que algo sea *obligatorio*? y ¿qué otros ejemplos de cosas obligatorias tenemos a mano, como para establecer comparaciones, semejanzas?

Veamos: es obligatoria la escuela, pero también las vacunas, el voto y los impuestos. ¿Qué tienen en común? Las cuatro son, al mismo tiempo, derechos y obligaciones. Ante un brote de sarampión, tenemos derecho a la vacuna que nos protege, pero también tenemos la obligación de vacunarnos para evitar la propagación de la enfermedad. El derecho nos cuida a nosotros y la obligación cuida a los demás. O bien: la coincidencia de obligación y derecho constituye un cruce virtuoso de cuidados que conjuga aquello que Carlos Skliar llama la *todeidad*, lo de todos, lo que hay que pensar desde la idea de lo común, y que le cabe a cualquiera en tanto cualquiera, y la *cualquieridad* y cada *unicidad*, lo de cada uno, lo que es único e irrepetible de cada vida y no admite ninguna generalización (2012, p. 193) . Y allí donde estas dos perspectivas pueden (y suelen) entrar en colisión, en contradicción, podría ser que estas instancias, de armonía entre lo individual y lo social, funcionen como buenos

¹ No quisiera demorarme en formalismos, pero digamos, todo junto y de una vez, lo que es menester decir para empezar: que la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 extiende la obligatoriedad a la sala de 4 (hay una Ley modificatoria: LEN N° 27.045/2014) y promueve la universalización de la sala de 3, dando prioridad a “la atención de los sectores menos favorecidos”, entre otras normas que forman parte de los antecedentes regulatorios. Se debe aclarar, como lo hacen muchos autores, que los avances en materia de obligatoriedad no siempre han venido acompañados de los presupuestos, los avances en infraestructura, en formación docente, etc. que aseguren los efectos deseados de la obligatoriedad. Pero más que repasar discusiones legales, históricas y políticas, y porque eso ya se ha hecho muy bien en otros foros (ya les dejé algunas pistas en las notas al pie de este párrafo), me gustaría abordar la cuestión desde el ángulo de las relaciones, los encuentros, los vínculos, y abrir algunas pistas más amplias que el tema parece convocar en nuestros días.

espacios de puesta en conversación, como hilos conductores que nos ayuden a encontrarnos con los demás y con nosotros mismos.

Las vacunas son un ejemplo de resonancias muy actuales, ya que hace muy poco tiempo estuvieron en el centro de la escena pública. Fue tal la relevancia de la discusión sobre los derechos (a vacunarse o a no vacunarse, según quién reclamara) y las obligaciones asociadas, que hoy por hoy muchos análisis políticos atribuyen a esa agitada convulsión social respecto de las vacunas, el surgimiento del movimiento político que llevó a la presidencia al actual mandatario. Así de trascendente fue el asunto². El segundo ejemplo es el voto, el sufragio universal. Es interesante ver que, así como las salas del jardín se fueron haciendo obligatorias de mayor a menor (primero la de 5, luego la de 4, luego la “universalización” de la de 3) el voto fue ampliándose como derecho en una dirección de lo masculino a lo femenino, y de las clases altas hacia las clases populares. Leamos un repaso de la historia del voto, realizando por la Cámara Nacional Electoral: “En 1821 el gobierno de Bernardino Rivadavia estableció el voto directo para los varones adultos. Sin embargo, esta ley provincial seguía excluyendo a los ‘analfabetos’, los ‘dementes’, los ‘notoriamente vagos’, y los soldados, entre otros

2 Un ejemplo puede verse en una nota del 2021 (previa al ascenso de Milei) de una periodista española-peruana, ella dice: “(...) Es con esa cosecha de descontento, multiplicada por la pandemia hasta hacer rebosar sus graneros, que Milei se ha presentado a las elecciones. Contra la senil opresión de Papá Estado, que abandonaba ya, que era ya corrupto e inútil, y que a partir de la emergencia del Covid-19 ha empezado además a abusar de su poder para imponer tapabocas, vacunas y cuarentenas atropellando así la –palabra mágica– libertad en nombre de la «tiranía» del bien común –equivalente simbólico de la familia–, los jóvenes seguidores de Milei –en su inevitable momento crítico (la mayoría rondan los 20 años) de afirmación individualista e independencia personal– se rebelan con más racionalizaciones que razonamientos y menos coherencia que pasión. Un caso ejemplar de uso político de la pandemia” (Álvarez, M. (2021). Milei, un caso ejemplar de uso político de la pandemia, eldiarioar, edición del 14 de septiembre de 2021, disponible en: https://www.eldiarioar.com/opinion/milei-caso-ejemplar-politico-pandemia_129_8297721.html).

sectores de la población”³. Y es bien sabido que no fue sino hasta 1951 que las mujeres argentinas votaron por primera vez⁴. Las personas con prisión preventiva votaron recién en 2007 y no fue hasta los últimos años que se formalizaron programas para promover el voto accesible y garantizar ese derecho a las personas con discapacidad. Es decir que estos derechos/obligaciones parecen seguir una línea marcada por las jerarquías sociales de cada época, entre las que también se cuentan las que tienen que ver con los modos en que se ven y se valoran las infancias. Tanto las vacunas, como el voto, tienen que ver con lo común, con lo de todos, pero además tienen que ver con la institución que con mayor fuerza y legitimidad absorbe el espacio de lo común: el Estado.

Vayamos al caso de los impuestos, que viene bien para ejemplificar esta idea de lo estatal. En los impuestos confluyen el derecho y la obligación: se pagan impuestos (esa es la obligación) para financiar la concreción de ciertos derechos comunes de la ciudadanía. Y en un marco democrático, existen ámbitos para deliberar y construir reglas acerca de cuáles son los sectores sociales que deben aportar y cuáles son los derechos que deben ser sostenidos por ese mecanismo. En principio, por supuesto, rige el criterio de que la opulencia de los sectores más favorecidos resulte la base de la asistencia a los menos favorecidos. Por eso, cuando a un impuesto lo pagan en mayor medida los que más tienen, se lo llama *progresivo* y se denomina *regresivo* al caso contrario. Y es por este rol de volver a repartir que tienen los impuestos, que se habla de la *redis-*

3 Cámara Nacional Electoral (CNE) y la Dirección Nacional Electoral (DINE). “Voto universal. Un recorrido por la historia electoral argentina”, Documento de difusión, disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/linea_de_tiempo_-_voto_universal._un_recorrido_por_la_historia_electoral_argentina_-_texto_plano_2.pdf

4 Puede verse el clima de época en este video donde se escucha a Eva perón defender el sufragio femenino: <https://youtu.be/QOo05sxB7x4?si=f8f9V0dYiCSL-Divv>

tribución de la renta que propician. Para nuestro caso, la analogía con la obligatoriedad escolar es muy clara: cuando la Ley 27.045 (2014) promueve la universalización de la sala de 3, y dice que debe darse prioridad a la atención de los sectores “menos favorecidos”, no está haciendo otra cosa que expresar esta dirección natural de la lógica de lo público.

Ante este rol redistribuidor del Estado, se plantean al menos dos problemas: 1. lograr consenso y legitimidad en el mecanismo que le saca a algunos y les da a otros, y 2. lograr que quienes deben aportar efectivamente lo hagan, y no eludan su responsabilidad con estrategias variadas. En educación, estos problemas se expresan en debates muy específicos. Por ejemplo: existen argumentos en torno a la idea de que el que manda a sus hijos a una escuela privada “paga dos veces” (los impuestos que sostienen la educación pública y las cuotas de la escuela privada). Es un argumento que podría hacerse extensivo a muchas esferas de la vida en sociedad, por ejemplo: aunque existen abogados de oficio que el estado ofrece gratuitamente, muchas personas eligen (si pueden) contratar abogados privados. Hay hospitales públicos que atienden sin cargo pero, a pesar de ello, hay quienes pueden y prefieren contratar servicios (carísimos) de medicina privada. En ningún caso, sin embargo, el acceso de los privilegiados a sus privilegios sirve como argumento para dejar de participar del aporte a lo que el Estado debe garantizar universalmente, y que debe financiarse centralmente con impuestos. Que alguien pueda comprar coca light todos los días no lo exime de aportar para que existan redes de agua potable.

Estado y mercado (o el jardín y la selva)

El Estado, desde este punto de vista, existe para llevar a cabo un principio de justicia social: defender a los pobres de los ricos, a los débiles de los poderosos, a los ignorantes de los más instruidos, a

los que heredaron miseria de los que heredaron fortunas, a los que tuvieron menos suerte de los más afortunados. Una sociedad sin Estado sería, en un sentido general, una sociedad en la que cada uno esté librado a su suerte, a cierta “ley de la selva”. Y, en esta época, una sociedad sin Estado sería una en la que todo estaría regulado pura y exclusivamente por su antítesis y némesis contemporánea: el mercado. El Estado está llamado a convertir a esa selva en un jardín, donde la vida se ordena, se cuida, se sostiene, se acompaña, se rodea de una estética y un sentido de armonía y belleza. La metáfora del orden social como jardín que se opone a la selva, además, respalda la metáfora (tan cuestionada en la concepción froebeliana) del nivel inicial como “jardín” (de infantes).

En principio, existe un amplio consenso en el mundo respecto de este rol del Estado como garante de la justicia social. No sólo desde las organizaciones sociales o locales, sino desde organismos internacionales como Unicef, Unesco, Naciones Unidas, La Organización Mundial del Trabajo, y hasta el Foro de Davos (todo un ícono del capitalismo). Todos ellos, al menos en lo declarativo, respetan e impulsan este concepto y lo plasman en instituciones como la Coalición Mundial para la Justicia Social. En materia educativa, tanto la declaración de los Derechos del Niño como otras declaraciones importantes (Unicef subraya la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, de 1990) impulsan explícitamente la justicia social como principio básico de la convivencia democrática. En este punto, cabe mencionar que las posiciones contrarias a la justicia social (especialmente en el arco político llamado de “ultra-derecha”), existen, pero tienen un carácter sumamente marginal en el mapa mundial, donde ni la justicia social ni la obligatoriedad escolar son cuestionadas.

Repasemos ese contraste entre Estado y mercado. Me gustaría comenzar con una referencia periodística. Me gusta la sencillez con la que, en la cita, se describen ambos términos:

El mercado suele referir al espacio donde se produce y circula la riqueza, aquel donde trabajadores, empresarios, comerciantes, financistas, consumidores, guiados por su interés, establecen negociaciones entre sí y, aún sin conocerse, logran ponerse de acuerdo en el precio y los términos del intercambio. Para sus adeptos, el Mercado alienta los esfuerzos individuales y ofrece una coordinación automática -la famosa “mano invisible”- que garantiza a la vez eficiencia y bienestar general. El Estado, por su parte, suele remitir a una comunidad política que se congrega bajo el dominio de ciertos derechos y responsabilidades compartidas, justificadas por el bien común y respaldadas por la autoridad pública. Para sus defensores, solo el Estado puede combatir las arbitrariedades, ofrecer un orden que integre y pacifique a las mayorías, ejercer un poder legítimo respaldado en la superioridad moral y material que le otorga la ley. (Heredia, 2023, párr. 2)

A partir de esa descripción genérica, me gustaría recuperar algo que el filósofo norteamericano Michael Sandel (2013) plantea sobre en qué se ha convertido el mercado en la sociedad actual. Sandel identifica un cambio cultural, social, económico y político: hemos pasado, dice, de tener una economía de mercado a convertirnos en sociedades de mercado. ¿Cuál es la diferencia? Una economía de mercado es, en el mejor de los casos, una herramienta, un instrumento para la organización de la actividad productiva. Una sociedad de mercado, en cambio, es una forma de vida en la que el pensamiento y los valores del mercado empiezan a dominar todos

los aspectos de la vida. Las relaciones personales, la vida familiar, la salud, la educación, la política, la ley, la vida cívica. Esta idea de una sociedad mercantilizada, y un modo de vida signado por los ritmos del capitalismo de mercado, tiene muchos nombres: además de los términos muy generalizados de “mercantilización”, “neoliberalismo”, entre otros, se habla de *capitalismo cognitivo* (Jorge Larrosa), *capitalismo de aceleración* (Santiago Alba Rico), *cultura de la aceleración* (Carlos Skliar), turbocapitalismo cultural (Carlos Fernández Liria), *culturas del consumo* (Graciela Scheines).

En una sociedad de mercado, dice Sandel, el dinero es más importante de lo que debería, dado que cada vez son más las cosas que se pueden comprar: la comida, la salud y la educación, sí, pero también se puede pagar para no hacer la fila, para tener una celda VIP en prisión, para ser aplaudido, para que se rían de tus chistes o para estar siempre lejos de los *otros* a los que se teme o se odia... Si lo único que determinara el dinero fuera el acceso a los bienes lujosos, la cuestión sería diferente. Pero cuando el dinero llega a gobernar todas esas cosas, la desigualdad arrecia y sus consecuencias sociales se hacen más patentes.

Es interesante la descripción de este fenómeno que hacen Edgar Cabanas y Eva Illouz (2019), en su libro *Happycracia*. Allí proponen que vivimos en un nuevo estadio del capitalismo caracterizado por, entre otras cosas, la extensión implacable del campo de la economía a todas las esferas de la sociedad y la consolidación de un *ethos* terapéutico que coloca la salud emocional y la necesidad de realización personal en el centro del progreso social y de las intervenciones institucionales. Es decir, señalan cómo esta cultura del mercado y el capitalismo nos vuelven más egocéntricos, individualistas, materialistas y preocupados por la eficiencia.

Santiago Alba Rico distingue entre tres clases de bienes: universales, generales y colectivos. Dice Alba Rico: los bienes universales son aquellos de los que nos basta que haya un ejemplar o un ejemplo para que nos sintamos universalmente tranquilos (el sol, la luna, el Machu-Pichu, el Everest, José Martí, García Márquez). Los bienes generales son aquellos, en cambio, que es necesario generalizar para que la humanidad esté completa. No basta con que algunos coman todos los días, algunos se eduquen, algunos tengan chances de ser felices. Entonces, no es una injusticia que haya un único sol en el cielo o un único Guernica de Picasso, pero sí es injusto que no haya suficiente pan para todos. Los bienes colectivos, finalmente, son aquellos de cuyas ventajas debemos disfrutar todos por igual, pero que no se pueden generalizar sin poner en peligro la existencia de los bienes generales y de los bienes universales. Todos debemos tener pan y vivienda, pero si todos tuviéramos -por ejemplo- un coche, la supervivencia de la especie sería imposible. Si todos viviéramos como se vive en el centro de New York, la vida en el planeta sería absolutamente inviable. El uso del bien colectivo se debe compartir y racionalizar (Alba Rico, 2004).

Ahora, si quisiéramos hacer estas ideas útiles a nuestro propósito de mirar la obligatoriedad escolar, deberíamos preguntarnos ¿qué tipo de bien es la educación inicial? ¿Es un bien universal, es decir, algo que sólo nos complace que exista pero que no hace falta andar repartiendo? ¿Es un bien general, es decir, algo que debe repartirse a todo el mundo, ya sea que tengan más o menos suerte, más o menos oro, más o menos fuerza? ¿O es un bien colectivo, escaso y no generalizable, que debe racionalizarse, porque si todos lo tuvieran el mundo se iría al diablo? A mí me gusta la idea del medio. Pero hay opiniones variopintas. En nuestros días no falta quien cree, seriamente, que la educación debe ser solo para quien pueda pagarla. Y tampoco falta quien cree que la educación, de generalizarse, despertaría peligrosas ambiciones en las personas educadas.

El contraste está planteado: el Estado es, además de un conjunto de instituciones, una manera de pensar las relaciones. En la lógica del Estado, los bienes universales se deben promover con políticas que impulsen a sentimientos de pertenencia y comunidad, los bienes generales se deben repartir de manera justa y racional para que nadie carezca de lo más elemental para llevar una vida digna, y los bienes colectivos se deben restringir y racionar para que el despilfarro de pocos no atente contra la sustentabilidad de la vida. El mercado, por su parte, responde a otra lógica: la del libre intercambio. En la lógica del mercado no se debe obligar a nadie a nada, ni se debe dar ni pedir nada, sino que se deben dejar fluir las transacciones, confiando en la autorregulación. Llevado al extremo, el ideario de mercado se opone a la justicia social, a los valores solidarios que permiten la supervivencia de las sociedades y, por supuesto, a cualquier mecanismo redistributivo. Es cierto, también, que en las bases teóricas del capitalismo está la idea de que el egoísmo del individuo (en un sistema perfecto) conduciría, paradójicamente, a un bien común, a través de la autorregulación de la oferta y la demanda⁵. El problema, claro, es que incluso si esa teoría funcionara (cosa muy discutible) sólo perdurarían las cosas rentables, vendibles. Sólo prosperaría aquello para lo que hay un mercado. ¿Qué pasa con la educación inicial? ¿Es rentable? En una sociedad totalmente librada a las fuerzas del mercado, la educación sería un bien que podría comprarse y venderse, y serían exitosas las propuestas que tengan más demanda, las que logren imponerse a través de publicidades eficaces. Los diseños curriculares dejarían de tener sentido, pues no se enseñaría lo que se considera de interés social sino lo que tiene demanda en el mercado, y se enseñaría a partir de un modelo concebido a partir de los intereses o caprichos de los clientes.

⁵ Puede profundizarse esta idea a través de la idea de “mano invisible” de Adam Smith. Este artículo lo explica de una manera simple: <https://blog.selfbank.es/la-mano-invisible-de-adam-smith/>

Para redondear estos contrastes entre las ideas de *Estado* y *mercado*, digamos también que existen posiciones conciliatorias que buscan un equilibrio. En los años 70, en Alemania se popularizó una frase que pretendía conjugar las posturas del Estado y el mercado desde la perspectiva de la economía política “todo el Estado que sea necesario y todo el mercado que sea posible”. Un autor que recupera esta corriente señala que

en la entrada del siglo XXI, la visión de muchos economistas sobre la economía y la política económica ha superado el dualismo estricto Estado-mercado, y busca espacios de complicidad donde lo público y lo privado colaboren entre sí para cumplir los cometidos que les son propios. Es decir, espacios donde el Estado y el mercado puedan complementarse y donde la eficiencia y la equidad puedan avanzar simultáneamente (Bel, 2004, p. 232).

Es tentador jugar un poco con la frase de los economistas alemanes, y reemplazar las palabras “estado” y “mercado” por otras que las adjetiven. No sería lo mismo decir, por ejemplo: “toda la burocracia que sea necesaria y toda la libertad que sea posible” (allí el Estado se asocia a la burocracia gris que coarta las libertades, y la libertad de mercado se análoga con la libertad a secas), que decir, en cambio: “toda la solidaridad que sea necesaria y todo el egoísmo que sea posible” (allí se subraya el carácter igualador del Estado y los valores individualistas del mercado). En otras palabras, la idea de una conciliación armónica entre ambas esferas podría pecar de ingenua. Y en materia educativa, donde el valor de la educación es irreductible al precio de sus insumos, todos los valores humanos que la sostienen conducen a la lógica del Estado. Y el más evidente es el que aquí nos convoca: la obligatoriedad entendida como derecho.

Volvamos, para concluir esta sección, a las metáforas de la selva y el jardín. El jardín es, a diferencia de la selva, un espacio donde la vida se desarrolla bajo una mirada atenta y cuidadosa. Como metáfora, la selva o la jungla remiten a la supervivencia y a la competencia feroz. Ya sea en la jungla urbana donde se huye del caos permanente, o en la jungla corporativa donde se compete con emprendedorismo y audacia, se concibe la vida social como esa especie de segunda naturaleza, que muchos han llamado “darwinismo social”: la supervivencia de los más aptos (los ricos) y la desaparición de los débiles (los pobres)⁶. En el jardín, en cambio, se comparte, se conversa y se cultiva la confianza en el otro. Las distintas formas de la vida se amalgaman y se complementan, conforme a un plan respetuoso de la naturaleza, pero profundamente humano. De allí que el jardín es una imagen mucho más estatal que mercantil, porque en el jardín gobiernan leyes justas que cuidan y ordenan, y hay criterios de protección sostenidos por una concepción estética y filosófica de la vida. Se dirá que la selva y el jardín no son las únicas opciones, que hay parques, campos sembrados, senderos de montaña, y mil metáforas más. Y es cierto. Eso invita nuevamente a sospechar de la idea de que el capitalismo es un estado *natural*, aunque como dice Mark Fisher (2019), nos resulte más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo.

Tensiones

Concluamos con un repaso de algunas tensiones ligadas a la idea de la obligatoriedad de la escuela infantil.

1. *¿Obligatoria para quién?*

Primera tensión: la idea de *obligatoriedad* aplicada no ya al sujeto educado y a su familia, sino al Estado. La tensión se enuncia en-

⁶ Para profundizar en este concepto, recomiendo: Salvucci, Emiliano. (2016). El rol del darwinismo en la legitimación de la opresión. Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 11(32), 37-48.

tonces como la diferencia entre la obligación del Estado de ofrecer educación inicial y la obligación de las familias de mandar a los chicos a la escuela. Si un niño o niña llega al jardín a inscribirse en sala de 5 años sin haber hecho la sala de 4, es admitido sin inconvenientes. Lo mismo sucederá en primer grado de primaria si llega sin haber concurrido al jardín. En cambio, ningún niño será admitido en cuarto grado, por ejemplo, si antes no asistió a tercero. El jardín no es obligatorio en el sentido de que existan sanciones para las familias que se abstengan de llevar a sus hijos.

La obligatoriedad, entonces, como explican Ferro y otras (2008), “no es sinónimo de obligatoriedad de asistencia de los/as niños”, sino que debe entenderse como “obligatoriedad del Estado de garantizarla” (p.1). La necesidad de universalizar el nivel inicial se basa en el reconocimiento de éste como instrumento para el desarrollo integral y de potenciación de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas.

La mirada que sustenta esta obligatoriedad es la del Estado que impulsa la asistencia, con un enfoque de justicia social. De hecho, las estadísticas muestran que, en todas las edades, los hogares de clase alta asisten en mayor medida que los de clase baja, pero en las salas obligatorias, esa brecha disminuye significativamente⁷. La sanción de la obligatoriedad ayuda a que todas las niñas y niños, pero especialmente los más vulnerados, asistan al jardín.

2. Beneficios y peligros de la escolarización temprana

Una segunda tensión: garantizar el derecho a la educación escolar desde el comienzo y a la vez evitar la institucionalización precoz de las infancias. Por un lado, promover una experiencia (la escolar-

7 Puede verse el cuadro con los datos y el análisis en: Itzcovich, G. (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década.

dad) que es considerada virtuosa, promotora de un enriquecimiento de las condiciones de vida, de la formación, del aprendizaje. Por otro, atender al riesgo de que la vida de las infancias se organice demasiado pronto alrededor de los rituales propios de la escolarización, con sus efectos de automatización de las acciones, cierta despersonalización del trato, con todo lo que de gris puede tener una institución, por más amoroso que sea el dispositivo implementado. Los estudios acerca de las *infancias institucionalizadas*, en general, se refieren a las instituciones que albergan permanentemente a niñas y niños, y exponen los aspectos más oscuros de esa falta de un entorno familiar (Gonzalez Pastor Toledo, 2018). No es el caso de las escuelas infantiles, que no sustituyen sino que complementan la vida en el hogar. Sin embargo, vale la pena analizar qué efectos tiene esa experiencia en la vida de cada niño, y en qué medida algunas de las preocupaciones ligadas a la institucionalización precoz se aplican al caso de los niños muy pequeños que asisten a las instituciones, a veces durante muchas horas. Investigaciones acerca del tema también analizan “las formas de insularización, escolarización, domesticación, pedagogización e institucionalización que operan en los espacios educativos y sociales” (Leal Matta, 2018, p. 3) y la tendencia al adultocentrismo, entre otros asuntos.

Esta tensión se parece a (aunque no coincide exactamente con) la distancia entre considerar que la escolaridad temprana es buena o es mala a secas, es decir, considerar beneficioso o perjudicial el acto de asistir al jardín maternal por una determinada cantidad de horas diarias. Tiene que ver más bien con la posibilidad de valorar, en cada caso, en cada coyuntura de circunstancias familiares, sociales y también escolares, qué efectos tiene sobre cada vida la experiencia de asistir a la escuela. Lo que pone de manifiesto, en todo caso, es el sentido profundo de la primera tensión (la obligatoriedad no es compulsión, sino derecho a acceder) y la necesidad de atender a la tensión que sigue, acerca del contraste

entre la mirada estadística de las trayectorias y la mirada situada de las experiencias.

3. Trayectorias escolares y experiencias escolares

Tercera tensión, entonces. Por un lado, analizar los efectos de haber ido al jardín y su proyección en los destinos posteriores. ¿Consiguen mejores empleos quienes fueron al jardín? ¿se alfabetizan más rápido? ¿son más felices, más eficientes, más... algo? Del otro lado, la conveniencia de mirar los efectos que la escolaridad temprana tiene sobre las infancias, aquí y ahora. Se reedita el debate sobre la función propedéutica del nivel inicial, y su contraste con la perspectiva situacional.

Se usa con frecuencia la palabra *trayectoria* (las trayectorias escolares) para poner el acento en las continuidades y la mirada amplia sobre los recorridos de las infancias en las instituciones. El término, junto con *carrera o recorrido*, implica una idea de movimiento, de traslado, que tiende enseguida a sociologizarse: si bien son términos útiles para pensar las políticas públicas o la gestión escolar, no es fácil mirar a los chicos en el jardín a través de estas palabras. Eluden lo experiencial, que es situado, que es más pequeño, que está más cerca. Vale la pena pensar la experiencia en las escuelas desde términos ligados al movimiento y a la vez más próximos a lo que nos pasa mientras nos movemos en la experiencia (Brailovsky, 2020).

4. Obligatoriedad y presencialidad

Otra faceta contemporánea del problema de la obligatoriedad tiene que ver con esta dualidad entre lo presencial y lo virtual. Si ir a la escuela es obligatorio, ¿qué tipo de asistencia escolar es aquella que tiene lugar a través de plataformas y medios digitales? Las modalidades no presenciales de la educación se riñen, inevitablemen-

te, con la idea de obligatoriedad. La ley nacional de educación, en su artículo 109, dice que “los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad”. Se fundamenta, claro, en preservar la obligatoriedad de la escolaridad, ya que una educación a distancia no necesariamente garantiza los efectos profundos y duraderos de la escolaridad. Esto se acentúa si se cruza con los principios de redistribución y solidaridad social que analizamos párrafos atrás. Lo explica bien L’Ecuyer (2019) cuando analiza cómo el acceso a la tecnología no sólo (ni necesariamente) no reduce la brecha socioeconómica, sino que muchas veces puede acentuarla. Retoma estudios que muestran cómo las familias de clase alta son las primeras en reducir o prohibir el acceso a la tecnología a sus hijos, “pidiendo a las niñeras que firmaran contratos que prohíben el uso del teléfono mientras cuidan de sus hijos”, y en muchos colegios privados no usan tecnologías, pudiéndose permitir el “lujo de las interacciones humanas” (L’Ecuyer y otros, 2019, p.22). Diríamos, entonces, que tener acceso a artefactos digitales puede ser visto como un derecho a garantizar, pero si éstos están allí para sustituir (y no para potenciar) vínculos y experiencias importantes, suman menos de lo que restan. La obligatoriedad escolar apunta a fortalecer y garantizar esos vínculos y, en este punto, existe una ligazón problemática entre la obligatoriedad y la virtualidad.

A la hora de pensar la obligatoriedad escolar en el nivel inicial, la cuestión de la virtualidad y la educación a *distancia* se muestra como un ejemplo extremo ¿a quién se le ocurriría que, en el jardín, una propuesta de educación inicial virtual sería siquiera comparable a una propuesta en presencia? No hace falta argumentar demasiado para concluir que una alternativa virtual atentaría contra el derecho a la educación, que reposa en la idea de obligatoriedad. En el otro extremo están los estudios de posgrado. Personas que ya están formadas en una disciplina o una profesión, que ya han

adquirido el ethos profesional, los hábitos de estudio y que poseen cierta autonomía para la formación, podrían perfeccionarse a nivel de posgrado resultando una opción interesante, más accesible para quienes residen lejos de las grandes capitales y más sustentable en lo económico. Lo vemos nuevamente: la obligatoriedad / presencialidad es un derecho que se adjudica conforme a una escala de valores sociales en las que la edad, el género, el nivel socioeconómico, entre otras variables, aparecen en el centro.

5. Obligatoriedad y gratuidad

Quedan cosas en el tintero. De avanzar en el análisis cabría indagar la relación entre obligación e interés, entre obligación y esfuerzo, habría que recuperar la extraña figura del aprendizaje de contenidos obligatorios y su contraste con la idea de aprendizaje placentero, la cuestión de los intereses de los alumnos como rasgos que los diferencian, la diferencia entre *interés* y *motivación* que tan bien señalan Masschelein y Simons (2014) en su Defensa de la escuela, la posición de los que avalan el *homeschooling* (esa extraña forma de autosegregación disfrazada de libertad) y los vínculos entre las ideas de obligatoriedad y de cuidado, entre otros asuntos entintados.

Finalicemos entonces trayendo un aspecto adicional ligado a la obligatoriedad desde sus primeros planteos a fines del siglo XIX: la gratuidad. Lo obligatorio en general se asocia también a lo gratuito, ya sea que hablemos de escuelas, vacunas, sufragios o impuestos (los impuestos, aunque consisten en poner dinero, existen para garantizar la gratuidad de ciertos servicios).

Maximiliano López, en una conversación escrita con Jorge Larrosa (López y Larrosa, 2020), rescata la idea de que el principio de gratuidad no debe ser visto desde una perspectiva exclusivamente

económica: gratuito es lo que no se paga, sí. Pero el concepto de gratuidad es mucho más antiguo:

- Gratuito es también algo que no se sigue de una relación necesaria de causas y efectos, que no tiene razón ni fundamento, como cuando se habla de una acusación gratuita.
- Gratuito es el gesto desinteresado, que no era necesario y que, sin embargo, existió.
- Gratuitas son las cosas que no acarrearán lucro, utilidad, de las que no se sigue ninguna ventaja, ni esconden segundas intenciones, como la amistad. Un verdadero amigo no quiere aprovechar la amistad para otra cosa, ni sacar partido de ella, no quiere “utilizar” la amistad.
- Gratuito es un don inmerecido. Algo que nadie merece, que nadie necesita ganar. Algo por lo que no se pide nada a cambio. (López y Larrosa, 2020)

Como vemos, la escuela no es gratuita sólo porque no se pague por ella. De hecho, esta forma filosófica de gratuidad sucede incluso si se trata de una escuela por la que se paga. Se trata de una forma de estar, de tratarse, que es contraria a la meritocracia. Siguen López y Larrosa:

La meritocracia es siempre una manera de justificar la desigualdad, de afirmar que la justicia consiste en que ocupe un lugar superior aquel que se lo haya ganado. Cualquier forma de gratuidad, de don sin mérito, pacifica la guerra silenciosa de todos contra todos que sostiene la

meritocracia. Por eso los sectores conservadores se indignan con cualquier política pública que implique gratuidad, es decir, cualquier don por parte del estado que no esté vinculado al mérito. Porque la gratuidad, como principio radical, destruye cualquier distribución justificada de la desigualdad. (2020, p. 67)

Hemos visto que la escuela, aunque en muchos ensayos de tinte progresista (desde Pierre Bourdieu hasta Francesco Tonucci) sea responsable de la opresión sobre las infancias y de la reproducción de las desigualdades sociales, resguarda también un último bastión de igualdad y democracia que, por estos días de renovado espíritu anti-igualitario, vale la pena cuidar y defender, como un derecho y una obligación.

Referencias bibliográficas

- Alba Rico, S. (2004) El mundo en guerra: consideraciones sobre el derecho a la normalidad, en Alba Rico, S. (2007). *Capitalismo y nihilismo: dialéctica del hambre y la mirada* (Vol. 8). Ediciones Akal, y también disponibe como artículo en Rebelión, en - <https://n9.cl/h4nio>
- Antunes, J. (2021). *Educación infantil - política pública y derecho de la infancia en América Latina el puzzle de la obligatoriedad de la pre-escuela en el escenario nacional y en el municipio de santa maria* - Tesis doctoral, Facultat de Filosofia i CC Educació - <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302119>
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial, mirar el mundo desde el jardín*. Nove-dades Educativas.
- Bel, G. (2004). Estado ¿versus? Mercado. *Estudios De Economía Aplicada*, Vol. 22 - 2. pp.231-249 <http://www.ub.edu/graap/estadoversusmercado.pdf>
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*, Paidós
- Ferro, L. A., Abal, M. D., Medina, M. I. O., & Vázquez, S. A. (2008). Situación de la Educación Inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización. *Ctera-CTA*. <https://n9.cl/zrzel>
- Fisher, M. [2009] (2019). Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?, Caja Negra - <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Fisher-Mark-Realismo-Capitalista.pdf>
- González Pastor Toledo, L. F. (2018) *La infancia institucionalizada. Un análisis sobre la creación de subjetividades y tecnologías del yo en el Centro Amanecer para Niños. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco*. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/26524>

- Heredia, M. (2023). Estado versus Mercado, la ¿otra? grieta, eldiarioar, edición del 12 de marzo de 2023, https://www.eldiarioar.com/politica/versus-mercado-grieta_129_10025730.html
- Itzcovich, G. (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. *Cuadernos del siteal*, 16, <https://n9.cl/x1wli>
- Karolinski, M. (2021). La educación inicial en territorio bonaerense: entre el derecho, la obligatoriedad y la desigualdad de la oferta, *Revista del IIICE* 49 , <https://n9.cl/ezi6k>
- L'Ecuyer, C. y otros (2019) Lectura digital en la primera infancia, documento de *Cerlalc-Unesco*, <https://n9.cl/dtipkn>
- Leal Matta, S. (2018). *Infancias en el parque educativo: una etnografía focalizada con niños y niñas en el municipio El Santuario-Antioquia*. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://n9.cl/oe4mi>
- López, M. y J. Larrosa (2020) Como pompas de jabón. Entre la gratuidad y la promoción, los dones y los méritos, en: Cubas, C. Rechia, K. y Larrosa, J. (Eds.), *Elogio del profesor*. Miño y Davila.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Petit, Michèle (2020). La biblioteca como jardín. Variaciones en torno al arte de habitar el mundo, a versión modificada de una ponencia leída en la Biblioteca Vasconcelos, México DF, 2016 - https://concomitentes.org/media/pages/investigacion/la-biblioteca-como-jardin-variaciones-en-torno-al-arte-de-habitar-el-mundo/2b7a060aa1-1613127197/michele-petit_la-biblioteca-como-jardin.pdf
- Saffie, F. (2020). La racionalidad de los impuestos. Una tarea de reconciliación. *Discusiones*, n.º 25, 2 - <https://revistas.uns.edu.ar/disc/article/view/2373/1496>
- Sandel, M. (2013). Por qué no debemos confiar nuestra vida cívica a los mercados, Conferencia. https://youtu.be/3nsoN-LS8RQ?si=_my4ySW8BVTfH_vU
- 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: Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (coord.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. - <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338>

Leyes citadas

Ley N° 27.045 (2014). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>

Ley N° 26.233 (2017). Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil. <https://n9.cl/j6qb2> -

Ley N° 27.064 (2015). Ley de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27064-240851/texto>

Ley N° 26.075 (2005). Ley de Financiamiento Educativo <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976/texto>



Lenguaje y alfabetización en infancias tempranas -los otros significativos como mediadores de cultura-

Alejandra Marta **Bertolez**
Jorgelina María Inés **Casella**





ALEJANDRA MARTA BERTOLEZ

Doctora en Educación (UCC). Magister en Salud Materno Infantil (UNC). Lic. y Prof. en Psicología (UNC). Diplomada en Psicodiagnóstico de Niños. Diplomada en cuidado crianza y educación en la 1° Infancia. Prof. Titular de la Cátedra B de Psicología Evolutiva de la Niñez –Fac. de Psicología.- U.N.C - Directora de numerosas investigaciones en temáticas vinculadas a Infancia, familia comunidad y Desarrollo. Coordinadora de equipos de trabajo en terreno bajo el convenio entre la Facultad de Psicología y la Municipalidad de Córdoba, CPC Argüello, en temáticas relativas a lo comunitario. Miembro del Equipo Técnico del área Central de la Dirección de Educación Especial y Hospitalaria del Ministerio de Educación de la Provincia.

Correo electrónico: alejandra.bertolez@unc.edu.ar

JORGELINA MARÍA INÉS CASELLA

Licenciada y profesora en Psicopedagogía. Doctoranda en Educación (UCC). Cursó la maestría en Neuropsicología de la UNC. Docente de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (UPC) en las cátedras de Neuropsicología del Aprendizaje; Psicolingüística y Psicopedagogía Institucional. Miembro del equipo de investigación Caleidoscopio (FES). Ejerce la psicopedagogía desde diferentes ámbitos; desde el año 2008 trabaja en una escuela, formando parte de un equipo interdisciplinario de orientación escolar.

Correo electrónico: jorgelina@upc.edu.ar

Las representaciones y concepciones acerca de la infancia han experimentado, tanto en el tiempo como en el espacio, una serie de transformaciones cuya consideración permite comprobar su carácter de construcción socio-histórica y cultural. Por ello se hace necesario superar un análisis reducido a la perspectiva evolutiva, con el propósito de generar mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y de la singular construcción de la subjetividad de cada niño y niña.

Se trata de construir una mirada que aloje a *la infancia* en su singularidad y a *las infancias* desde su heterogeneidad. Hablamos de infancias tempranas en tanto constituyen un tiempo en el que niños y niñas requieren del cuidado y el acompañamiento de los adultos y adultas responsables de su crianza (Etchegorry y Martínez, 2020).

Por naturaleza, las personas son activas en sus intentos por conseguir una mejor comprensión del mundo, así también, su mundo está estructurado mediante decisiones e invenciones adoptadas por generaciones anteriores, y también mediante el compromiso y la participación de sus compañeros. Más que considerar que el

niño o niña se desarrolla espontáneamente, el desarrollo humano se canaliza a través de cursos específicos por medio de las actividades socioculturales de los individuos y sus compañeros sociales.

El compromiso mutuo, de niños, niñas y los otros; proporciona un apoyo para el desarrollo. Ni el individuo ni el medio social se pueden analizar sin tener en cuenta al otro, debido a que las acciones de uno sólo tienen significado respecto a las acciones del otro.

Un concepto integrado de desarrollo social incorpora determinadas variables que contribuyen a dicho proceso. Una perspectiva con soporte biológico (de base constitucional), psicoafectivo y social, que se promueve a partir de la relación temprana madre-hijo o hija. De la calidad de la primera relación depende la internalización del objeto de amor. La madre, o quien cumple esta función, facilita la inserción del niño o niña en el medio social, promoviendo el vínculo afectivo necesario para la relación que se establece entre ambos y favoreciendo la socialización de su bebé.

Esta socialización incipiente será mediatizada por quien cumpla la función paterna; quien espontáneamente contribuye a la transformación de la simbiosis madre-bebé, posibilitando, en el hijo o hija, la internalización del objeto de amor de tal modo que, al ausentarse, es añorado. Ambos padres se constituyen como modelos de identificación primarios.

Paulatinamente se afianza el yo y el niño o niña, ante las exigencias parentales, interioriza los valores de la autoridad y los límites del adulto. Por eso prueba afianzarlo, mediante la oposición y el negativismo tan frecuentes, signos de refuerzo del yo y la conformación de la autoimagen.

Las adquisiciones sociales sucesivas, a partir del entramado bio-psico-social, suponen pasajes continuos de la dependencia a la independencia y socialización. Libertad e independencia se conjugan en relación con los y las semejantes. El desarrollo psico-social es inseparable de la conquista de la autonomía en el marco de la relación con sus semejantes. Este proceso no es lineal y se suceden períodos de independencia, con otros en los que se recurre a situaciones de dependencia.

Este encuentro, entre quienes cumplen las funciones maternas/paternas y el o la recién nacida, está enmarcado en un vínculo cultural donde la comunicación, y el lenguaje en particular, son protagonistas del desarrollo que se propicia. Las personas somos seres culturales. Además de vivir en un mundo físico, incorporamos e internalizamos la cultura que nos recibe al nacer (Cabrejo Parra, 2020). Con el nacimiento, recibimos un sinnúmero de informaciones culturales, que el lenguaje tiene la capacidad de unificar. Gracias a esta facultad del lenguaje, las prácticas culturales van adquiriendo sentido para el niño o niña. Los bebés evidencian una gran sensibilidad a las prácticas culturales de la comunidad donde están inmersos. En el encuentro con la madre, o con quien se disponga y cumpla con esta función, se produce una interacción que está impregnada de gestos culturales. Al decir de Cabrejo Parra (2020, p.38), “la madre realiza una regresión lingüística para ponerse a disposición de su bebé y entablar comunicación con él lo más rápido posible”. Además de otorgar los alimentos necesarios, quien cumple la función materna habla con su bebé como si pudiera comprender esas palabras, y entabla un vínculo comunicacional basado en aquellas costumbres y ritos en los que se sostienen culturalmente (le arrulla, utiliza diferentes tonos de voz, le envuelve en una manta, le acaricia alguna parte de su cuerpecito, le reconoce en el afecto de la interacción). Durante estos encuentros, el o la bebé ejerce una actividad psíquica que, gracias a la facultad del

lenguaje, le permite ligar todas estas experiencias de satisfacción a las personas que se ocupan de él. Cabrejo Parra (2020) expresa que el resultado de esta actividad psíquica es la construcción simbólica del otro.

A partir de lo descrito, se reconoce que la intención comunicativa es anterior al lenguaje y necesaria para su desarrollo. Autores como Torres (2001) nos permiten entender al lenguaje como un proceso único y complejo de interacción, de transmisión de información y de representación de aspectos de la realidad, a través de un sistema de signos que nada tienen que ver con aquello que representan. Se considera que el desarrollo del lenguaje abarca mucho más que las palabras e, incluso, que las relaciones entre palabras; ya que el lenguaje tiene, ante todo, una intención comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación. La comprensión y explicación de este desarrollo se completa con la consideración de otras dimensiones del desarrollo. En este marco, el lenguaje verbal no es una función aislada, sino que está profundamente comprometida en la vivencia tónica, formando parte tanto del mundo perceptivo como del de la acción y la manipulación. Cada palabra está precedida, preparada, por la actitud, la postura, el gesto, que es el lenguaje que se le anticipa.

El proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje es complejo e implica un encuentro entre aspectos innatos, heredados, relacionados a cierta *disposición para* y aquellos aspectos que se refieren a la interacción con otros significativos. En este sentido, Borzone y Rosemberg (2008) plantean el encuentro entre teorías de índole más innatistas con otras de corte constructivista en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje. Así, señalan la adopción de una posición intermedia que articula las predisposiciones naturales que poseemos como seres humanos para la adquisición del lenguaje, con la participación del contexto e interacción social que posibilita

dicho desarrollo. Los niños y niñas no aprenden el lenguaje repitiéndolo de memoria, ni a partir de un diccionario, lo hacen en interacción con otras personas, con sus voces, en contextos concretos. Desde este lugar, se entiende que el desarrollo cognitivo y lingüístico es inseparable del contexto social y cultural específico de cada comunidad.

A su vez, siguiendo a estas autoras, planteamos que el proceso de adquisición del lenguaje se da en un continuo donde no es posible pensar en etapas estancas, fijas, sino más bien, considerar que existen, en el curso del desarrollo, momentos de cambio, transiciones importantes. “Las transiciones son productos de la adquisición de nuevas formas lingüísticas” (Nelson, 1996, como se cita en Borzone y Rosemberg, 2008, p.77).

Resulta significativo poder mirar, analizar, las actividades conjuntas en las cuales participan la madre o quien cumpla esta función y el niño o niña pequeño/a en donde la repetitividad y predictibilidad le permiten avanzar en un mayor control en la interacción. Estas secuencias interactivas, se convierten en procesos de andamiaje al favorecer y promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en las infancias.

El nacimiento marca la separación de cuerpos, pero el bebé se resiste a esta separación aferrándose a la voz de la madre, la cual distingue y prefiere entre todas las demás voces escuchadas” (...) “Leche, caricias y lenguaje sintetizan elementos necesarios en la constitución del sujeto humano, el cual necesita satisfacer necesidades biológicas, psíquicas y culturales. (Cabrejo Parra, 2020, p.33)

En las prácticas de cuidado y crianza los adultos impulsan el desarrollo atribuyendo al niño o niña más competencias de las que tiene y establecen entre ellos una relación asimétrica necesaria en la que aquél otorga significado a gestos y vocalizaciones del pequeño, que empezarán a formar parte de un código común de comunicación. El o la bebé desarrollan una diversificación de expresiones faciales y gestos culturalmente determinados como movimientos de cabeza para negar o asentir, gestos de indicación y gestos idiosincráticos propios del encuentro entre quien cumple la función materna y el niño o niña. Asimismo, se reconoce que todos los estímulos auditivos (como los sonidos cotidianos y la música, así como los sonidos del lenguaje con sus melodías y distintas tonalidades de voz); son importantes para los oídos de niños y niñas pequeños/as. La actividad lingüística, de quienes interactúan con las y los bebés, activa su capacidad del lenguaje, lo que les permite reconstruir los gestos motores, para producir los sonidos lingüísticos, así como las operaciones mentales contenidas en dichos significantes. Así, esta facultad del lenguaje le permite al bebé “construir sentido a su manera por medio de la modulación de la voz escuchada y los movimientos del rostro”. (Cabrejo Parra, 2020, p. 55)

Aunque el niño o niña, desde que nace, posee un riquísimo repertorio de actitudes expresivas, es sólo el intercambio con el otro significativo lo que le permite, a medida que crece y madura su sistema nervioso, ir ajustando y transformando esos instrumentos expresivos. Las señales masivas, indiscriminadas, se irán precisando, haciéndose cada vez más finas, complejas y simbólicas.

Cada lengua presenta una organización silábica propia, la cual permite la producción y percepción de la lengua oral. El balbuceo, como primera producción que realiza el o la bebé en relación al desarrollo del lenguaje, reconstruye esta organización silábica, lo cual es gratificante para quienes cumplen funciones maternas y

paternas ya que oficia de eco de lo que ellos mismos están transmitiendo, que es la lengua oral. Al decir de Cabrejo Parra (2020) el balbuceo es el resultado de una conjunción de procesos neurológicos, psíquicos y culturales que se entrelazan a partir de la interiorización de las percepciones auditivas de la lengua materna. El balbuceo no es una imitación del habla adulta, sino más bien es el resultante de un proceso de creatividad. Implica procesos de identificación, entendidos como procesos de construcción que le permiten, al sujeto en desarrollo, tomar algo del otro para su propia realización sin devenir el otro. A este balbuceo también se lo conoce como juego vocal, e implica la producción de sonidos, que corresponden a sonidos de la lengua materna, que él o la bebé realiza en momentos de placer (después que sació su hambre, al despertarse, en momentos de tranquilidad). Este juego acompaña al bebé de manera especial, ya que la posibilidad de jugar con las sílabas está en permanente disponibilidad para él. Como expresa Cabrejo Parra (2020): “(...) durante la vida de cada bebé el lenguaje se transforma lentamente en un compañero interno disponible en cada instante” (p. 76).

En este desarrollo es importante reconocer que los sonidos del habla correspondientes a cada lengua también responden a procesos de maduración y, por ello, existen sonidos que se dan al inicio de este desarrollo y otros que pueden lograrse recién en momentos más avanzados del mismo.

A partir del año de vida, es posible reconocer la elaboración de las primeras palabras y, desde este momento, se espera un incremento en el uso de las mismas y la incorporación de un léxico propio cada vez mayor a medida que el niño, o la niña, interactúa en su contexto cotidiano y se desarrolla.

En relación a la comprensión del lenguaje, en un primer momento, lo que niños y niñas comprenden es la situación que se les presenta, en donde las palabras son un elemento más. La palabra viene a ser un gesto más de la situación y, por ello, no se comprende en sí misma, sino formando parte de una situación significativa para ese niño o niña. La palabra es parte de la gesticulación que acompaña la actividad del adulto o adulta, y que es significativa por la experiencia anterior y su referencia a una situación concreta. En el transcurso del desarrollo, el niño o niña complejiza los procesos de simbolización, lo que posibilita que la palabra sea un signo, es decir, adquiera sentido en sí misma, represente lo que nombra o designa. En estos momentos, se observa en niños y niñas lo que distintos autores, entre ellos Vygotski (1995), denominan “explosión léxica” ya que se produce un aumento significativo del número de palabras que incorporan a su vocabulario o léxico, así como también el uso que hacen de estas. Niños y niñas comprenden que a cada cosa le corresponde un nombre; según Vygotski (1995) esta noción puede ser entendida como el primer concepto general que realizan los niños y niñas, aproximadamente alrededor de los dos años de edad.

A medida que el niño o niña progresa en el uso de su lenguaje, va aumentando la cantidad de aspectos esenciales a los que puede referirse, y hay que pensar que sus primeras expresiones, en las que utiliza una sola palabra o en las que utiliza dos palabras, transmiten la mayor cantidad de información posible, de tal modo que se referirá a los aspectos más esenciales de la situación. A medida que se complejiza este proceso, progresivamente los niños y niñas van a ir avanzando en la comprensión de los principios convencionales que estructuran las relaciones forma-función del lenguaje, lo cual va a hacer posible re-crear expresiones cada vez más comprensibles y ajustadas a las reglas gramaticales de la lengua materna (Bertolez; Cordera y Monesterolo, 2017).

El vínculo establecido entre el niño/a pequeño y su cuidador propicia seguridad y confianza posibilitando la apertura al mundo social y material, promoviendo tempranamente desarrollo saludable. Explorar y comunicarse se constituyen en organizadores del desarrollo, los cuales no pueden pensarse sin la presencia de un otro adulto, relacionado significativamente, y de manera estable, con el cachorro humano a quien le brinda la oportunidad de tenerlo como modelo de identificación primario, como representante de la cultura (a través del lenguaje, costumbres y creencias practicadas) y como figura de referencia afectiva e interacción social.

Cada sujeto se halla inmerso, desde su nacimiento, en situaciones diversas y contextos variados y singulares, cuya subjetivación depende de múltiples circunstancias que nos permiten señalar que: se es sujeto en situación y de la situación. Es por esto que la constitución subjetiva no es previsible, sino un proceso abierto que se irá construyendo en función de las distintas experiencias que el sujeto vaya encontrando.

La inclusión del niño en el contexto escolar implica un paso de la apertura familiar hacia la escuela, en la que se deposita el afianzamiento implícito del proceso de socialización. Este proceso se lleva a cabo a través de diversas experiencias ligadas al vínculo docente-estudiante; a la relación entre pares y a la adquisición de la lectura, escritura y cálculo, como concomitantes que facilitan el acceso a la cultura y al código social formalizado, código que atraviesa las relaciones y comportamientos de los sujetos. Cuando el niño llega a la escuela, comienza la etapa de inicio de socialización formal. El mundo de la escolaridad formal, alrededor de los cuatro y seis años, produce grandes cambios a nivel psicológico, cognitivo y social, que se afianzan en esos años siempre y cuando el niño haya progresado en las características de la seguridad relativa

(desarrollo de la confianza básica, autonomía, e iniciativa) que brinda el medio familiar.

Cabe señalar que, a lo largo de la historia, se han sucedido importantes cambios en las relaciones entre familias y escuela. Observamos en la sociedad que en los últimos años escuela y familias tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación de los niños y niñas. Padres y educadores deberán redefinir sus relaciones a través de procesos de colaboración. Los cambios sociales que han llevado a una democratización de la escuela, permiten a los padres una mayor participación en la educación de hijos e hijas. Ambas instituciones se encuentran influenciadas por un atravesamiento cultural que cuestiona y complejiza sus roles, desdibujando muchas de las certezas que correspondían a otras épocas, lo cual incide, además, en el estilo interactivo que asumen padres y docentes tornándose difícil, muchas veces, el logro de articulaciones adecuadas que redunden en desarrollo saludables de hijos, hijas o estudiantes.

Durante el período escolar, la escuela va a constituir un punto de referencia obligado, convirtiéndose en una de las principales fuentes de influencia sobre el desarrollo. Con excepción de la familia, ninguna otra institución social va a gozar de una posición tan privilegiada. Es por ello que es esperable que, durante los tiempos escolares, niños y niñas puedan posicionarse como: a) *Sujetos culturales*, en tanto portadores de pautas culturales y con la posibilidad de ejercer el derecho de inclusión en las distintas producciones de la cultura de la cual forman parte, y b) *Sujetos de autonomía*, capaces de incidir sobre las relaciones con los adultos, modificar pautas de autoridad, participar en la constitución de su identidad social.

La escuela aporta al desarrollo de esa autonomía cuando colabora con la constitución de identidades, a través del ejercicio de la libertad, en múltiples experiencias. En este sentido, es sumamente importante considerar el espacio escolar como ambiente a habitar. “Pensar los entornos y ambientes de aprendizaje, es reflexionar sobre el espacio como partícipe del proyecto pedagógico”, sostiene Singer (2020, p. 43). Se trata de mirar qué hacemos con el espacio, cómo lo apropiamos, cómo lo habitamos, cómo lo transformamos para que posibilite prácticas que sensibilicen, inviten al diálogo, conmueven, enseñen. La escuela debe transformarse en un ambiente para aprender (Singer, 2020)

Por otro lado, un aspecto que resulta importante tener en cuenta en el encuentro niño/a-escuela, y que no siempre es valorado suficientemente, está relacionado con la vinculación emocional o el tipo de apego que haya establecido con sus padres. Niños y niñas generalizan y extienden la relación de confianza que mantienen con sus padres a las relaciones con sus docentes, es decir que, las modalidades vinculares asumidas en el hogar inciden en el tipo de interacción que establecen con los maestros resultando más o menos satisfactoria. Cuando los padres apoyan y valoran a sus hijos y demuestran cariño, éstos adquieren un autoconcepto más positivo acompañado de un sentimiento de confianza en sí mismos que les permitirá reconocerse más competentes, emprender nuevas tareas y aprendizajes. Se encontrarán con mayor seguridad en el contexto escolar, lo que influenciará positivamente en su actitud hacia la escuela y en su predisposición para el aprendizaje.

Familias y escuela transmiten cultura, constituyéndose en las instituciones primordiales que, a través de sus prácticas cotidianas, promueven la inclusión social y el acceso a la cultura a través de las experiencias compartidas desde tiempos tempranos en un contexto particular.

El aprendizaje de la lectura y escritura se propicia, fundamentalmente, en la escuela; sin embargo, tal como lo expresa Cabrejo Parra (2020) la lectura en voz alta, presentada tempranamente a las infancias, permite la familiarización con el objeto libro en el que está contenido un sistema cultural de gran complejidad que es la escritura. Ésta cumple la función de conservar las huellas creadoras y pensantes de la humanidad. Por esta razón, las culturas que desarrollan este sistema se preocupan por buscar las formas más adecuadas que les faciliten, a quienes forman parte de una misma comunidad, desarrollar trayectorias y prácticas de aprendizajes que permitan realizar un salto hacia la alfabetización.

En esta misión se embarcan familia y escuela, cumpliendo, esta última, un rol fundamental en la enseñanza. Se espera que este enseñar implique, al decir de Skliar (2019), un “poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él...” (p.49).

Cabrejo Parra (2020) señala que “el aprendizaje de la lectura y la escritura es una función propia de la escuela, pero la curiosidad de leer y escribir comienza con el placer vivido al escuchar textos variados y de gran calidad leídos en voz alta” (p.137). Las canciones de cuna, las historias narradas, los textos escritos, son creaciones del hombre para satisfacer necesidades y alimentar posibilidades en las infancias.

Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé lee el mundo que lo rodea, busca señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un ruido, etc. Leer es construir sentido. No sólo se lee lo que está cifrado en letras: se lee una imagen, un rostro, una ciudad que se recorre (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007). A medida que se va adquiriendo un lenguaje, se puede inscribir en palabras ese mundo que se ha leído.

La lectura y la escritura empiezan en la palabra viva que sale de una boca concreta y es recogida por oídos, también concretos. La lectura empieza siendo oral. En el lenguaje, y con el lenguaje, construimos nuestros primeros pequeños textos, dejamos nuestras primeras marcas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p.3).

El niño o la niña, al ser un lector oral, tendrá mucho para leer antes de llegar a la escuela, y también para escribir, en la medida en que tenga la palabra y haya otro que escuche. Luego, la escuela pondrá a ese lector frente a un nuevo desafío: las letras. Ahora ese lenguaje se encuentra transformado, enmascarado, ocupando un espacio y atrapado en un libro, una hoja, una pantalla, etc. “Leer lo que fue escrito supone, sobre todo, entrar al ‘mundo escrito’, al registro de memoria de la sociedad (...) La lectura mantiene vivos esos universos de sentido, esa memoria, ese sedimento de significaciones” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p.4). Permite que se actualicen, entren en diálogo, se entretejan y se transformen.

Este aprendizaje del lenguaje escrito requiere de diversas estrategias de enseñanza por parte de quienes conforman el contexto más cercano al niño o niña (padres, hermanos o hermanas mayores, familiares, docentes). Tal como lo señala el documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), no es lo mismo leer que no leer, para alguien que vive en una sociedad de escritura; no es lo mismo reconocerse formando parte, que quedar por fuera. La escuela debe asumir este desafío; se espera que sea ella quien abra la entrada al mundo de lo escrito, donde cada niño o niña, pueda incluirse en ese mundo y hacerlo propio.

Los cuentos y libros de literatura soportan diferentes y múltiples interpretaciones, ya que éstos ponen de manifiesto lo que su-

cede en la psiquis de quienes son sus lectores. La intersubjetividad es inherente a la lectura. “Lo particular de la lectura es reunir las informaciones de la intersubjetividad con la que vienen del mundo interno y con aquellas que el pensamiento del autor ha puesto en escena en el texto” (Cabrejo Parra, 2020, p. 162-163). En este sentido, el autor la reconoce como “un acto de amor”.

Cuando pensamos en la práctica de la lectura, la tenemos que pensar muy cerca de la práctica de la escritura. La consideración del lector como un sujeto activo, que marca sus estrategias y construye sus sentidos, también se evidencia en quien escribe. La decisión de escribir, de dejar una marca, supone haber alcanzado o desear alcanzar alguna lectura. Escribir es una forma de estar leyendo, del mismo modo en que contar es una forma de leer lo que se cuenta. El niño pequeño que nombra cosas está, en cierto modo, “leyendo” y además “escribiendo”; registrando con la enunciación, su lectura. Las autoras Borzone y Rossemberg (2008) expresan que, durante el proceso de alfabetización, quienes están cercanos al niño o niña, familia y docentes especialmente, ofrecen, desde el concepto de andamiaje de Bruner, situaciones de escritura y de lectura en la que aprenden el formato del texto, aspectos notacionales como la puntuación, las funciones y usos de la escritura. Para estas autoras, el proceso de aprendizaje de la escritura inicia cuando el niño o niña reconoce que la escritura tiene significación. En un comienzo, niños y niñas tratan el dibujo y la escritura como formas relacionadas de representar un significado. Este proceso complejo se vincula a esta posibilidad de dejar marcas que expresen algo, que signifiquen.

Vygotski (2009) expresa que el lenguaje escrito es un “determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (p. 160). En este sentido, el aprendizaje de este sistema no puede realizar-

se de manera mecánica ni externa, sino que debe comprenderse como la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones que se manifiestan en niños y niñas. Es así que Vygotski (2009) plantea lo que denomina la prehistoria del lenguaje escrito, señalando que hay un desarrollo histórico que lleva a niños y niñas al lenguaje escrito, en donde los gestos visuales, el juego y el dibujo forman parte de esta historia. En relación a los gestos visuales, el autor va a plantear que la escritura en el aire y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados y, a su vez, señala el vínculo existente a lo largo de la humanidad entre los gestos y la escritura pictórica. Asimismo, en relación al juego y al dibujo, Vygotski (2009) señala que, si bien en un momento del desarrollo surgen acompañados de los gestos; progresivamente, tanto el juego simbólico como el dibujo, alcanzan una función de signo en sí mismos y dan cuenta de una representación simbólica considerada esencial para el desarrollo de la escritura.

Al descubrir, los niños y niñas, las letras, descubren también, que además de dibujos pueden escribir palabras. Vygotski señala que alcanzan un simbolismo de segundo orden que abarca la creación de los símbolos escritos para los símbolos hablados de las palabras. Para llevar adelante este proceso, en un principio, surge lo que las autoras Borzone y Rossemberg (2008) denominan “fase logográfica”, en la que niños y niñas recurren a una estrategia de aprender, a través de la memoria visual, algunas palabras, y a utilizarlas en distintos contextos de escritura. Esta estrategia, visual-perceptiva, se basa fundamentalmente en el conocimiento perceptivo de la escritura, donde también se reconoce la linealidad, la multiplicidad y formas de las grafías.

Cuando pueden comenzar a reconocer la relación entre el habla y la escritura, les resulta posible realizar una estrategia más analítica, que se basa en analizar sonido por sonido las palabras

que pronuncian y, de acuerdo a las correspondencias que pueden ir haciendo con los grafemas, podrán ir desarrollando su escritura de manera más o menos alfabética.

Como se ha descrito a lo largo del trabajo, las canciones de cuna, las rimas, los juegos con sonidos, la lectura frecuente de cuentos, la invitación a niños y niñas a acciones de lectura y escritura, así como la realización de estas acciones en situaciones de juego, son prácticas que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura, y propician el acceso de las infancias a la cultura de su mundo cercano.

Asimismo, es importante recordar que, al hablar de *Infancias Tempranas*, en plural, hacemos referencia al reconocimiento de la diversidad que, necesariamente, remite a la singularidad del desarrollo en cada sujeto. Esta posición implica la idea de alojar al otro, de comprenderlo en esa singularidad, e involucra la responsabilidad en términos de respuesta (Skliar, 2019).

La comunidad educativa de nuestro país, durante los últimos años, ha interiorizado el discurso de la educación inclusiva y la educación para todos. La educación es un bien al que todos tenemos derecho. Según el documento sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), esta diversidad también debe reconocerse en la forma en que cada estudiante aprende. Dar respuesta a esto es una cuestión ineludible, en la medida en que se desee garantizar la equidad educativa, es decir, asegurar que a cada estudiante se le proporciona aquello que necesita para aprender. En este sentido, es relevante considerar aquellos aspectos ligados a las particularidades comunicativas de quienes, en su desarrollo, se encuentran con dificultades. Es por ello de gran importancia, que las escuelas reconozcan y atiendan a lo que refiere el DUA (2011-2014) cuando expresa la necesidad de proporcionar múltiples opciones para el

lenguaje y los símbolos: “La interacción con los diversos sistemas de representación —tanto lingüísticos como no lingüísticos— varía de unos estudiantes a otros” (p.24). En este sentido, resulta interesante poder aproximarnos, también, al conocimiento de aquellos sistemas de comunicación alternativos y aumentativos según las diversas necesidades.

A lo largo del presente escrito hemos reconocido al lenguaje como uno de los medios de comunicación más utilizados en nuestra vida cotidiana. Está enraizado en nuestro ser, conforma un conjunto de formas simbólicas y de prácticas culturales que son propias de nuestra especie (Cabrejo Parra, 2020). Al usar el lenguaje creamos significado que se constituye en mucho más que el contenido de las proposiciones enunciadas. Gestos, posturas, tonos de voz, entonación, pausas, frases cortadas, silencios, etc. Todos estos elementos significan y pueden integrarse en una descripción lingüística. Los significados que producimos son de muy diversa naturaleza, pero todos tienden a modificar una situación. Hay una lógica de los intercambios comunicativos, una intencionalidad dirigida a modificar el mundo del destinatario pero que también afecta a quien comunica. La interacción comunicativa procura trascender los mundos individuales de quienes participan en ese intercambio para acceder a una aceptación de la existencia de un mundo social compartido. En este proceso, se encuentran bebés y adultos/adultas responsables de acompañar su desarrollo. El desafío implica acercarles el mundo de la cultura a la que pertenecen a través de un encuentro que conlleva un conjunto de acciones y prácticas, en donde lo que entendemos como lengua materna juega un rol esencial. Durante este desarrollo, es sabido que niños y niñas interactúan en y con otros escenarios, entre los que se destaca la escuela por su institucionalización en nuestra sociedad. En la interacción docente-estudiante, se encuentran formas diferentes de explicación y hasta de vivencia de un mismo fenómeno. En este

sentido, reconocemos la necesidad de que el docente sea sensible al significado social de las diferentes variedades de lenguaje, ya que entendemos a las aulas como entornos lingüísticos esenciales en donde cada estudiante se encuentra con la lengua hablada de docentes, de pares, así como también con el lenguaje de los textos.

Esta construcción, que implica el desarrollo del lenguaje, debe ser comprendida desde las posibilidades de acompañamiento que brindan aquellos otros significativos, entendidos como esenciales en este proceso. Es así que consideramos una responsabilidad el reflexionar en torno a las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en las distintas instituciones que acompañan las infancias tempranas (familias, centros de desarrollo, escuelas, etc.) a fin de promover desarrollo saludable y ser garantes del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños y niñas.

Referencias Bibliográficas

- Angiono, V.; Fernández Reuter, M.; Mercado, L. (2017). *Comunicación Aumentativa. Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje*. Brujas.
- Bertolez, A.; Cordera M.E. y Monesterolo, L. (2017). Lenguaje. Del gesto a la palabra. Apunte de Cátedra B Psicología del Desarrollo Infantil. Facultad de Psicología (UNC).
- Borzzone de Manrique A. y Rossemberg, C. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. AiQUE
- Cabrejo Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Etchegorry, M. y Martinez, M.L. (2020). Dispositivos pedagógicos entre políticas y prácticas: Educación temprana en clave de derechos. *Programa de posgrado en Políticas y Prácticas Intersectoriales para la promoción del derecho en la Primera Infancia*. [Clase virtual] Universidad Provincial de Córdoba
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *La gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura*.
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (2011). *Pautas para su introducción en el currículo*.
- Singer, L (2020). *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Torres Monreal, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación: manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Aljibe.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas II Problemas de la Psicología general*. Visor.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



Sentidos y prácticas en torno al juego corporal en instituciones educativas destinadas a la primera infancia

Verónica Fabiana Ávila
Cintia Weckesser
María Eugenia Recalde





VERÓNICA FABIANA ÁVILA

Prof. en Educación Psicomotriz (Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, 1990). Lic. en Psicomotricidad Educativa (Universidad Nacional de Cuyo, 2002). Diplomada en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO, 2018). Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial (U.N.C.). Docente concursada y miembro del equipo directivo de la Lic. en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la U.P.C. Integrante del proyecto de Extensión Un mundo por contar y del equipo de investigación Caleidoscopio, que aborda derechos y experiencias culturales que se ofrecen a las infancias tempranas. Experiencia como psicomotricista en atención clínica. Autora de artículos científicos.

Correo electrónico: veronica.a@upc.edu.ar

CINTIA WECKESSER

Comunicadora Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC). Doctora en Semiótica (CEA, UNC). Profesora Universitaria (UPC). Docente de escritura académica en la maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea y en la maestría en Tecnología, Políticas y Culturas. Antecedentes docentes en el nivel medio, en materias de la orientación en Comunicación Social y en Lengua y Literatura, y en el grado, en la cátedra de Semiótica de la FCC, UNC (2009- 2011), en TFL y Lectura y escritura académica (FES). Ex becaria y, desde 2021, investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docente en las cátedras de Semiótica (PSP, desde 2015) y Psicosemiótica de la intervención (PSM, desde 2016). Integrante del equipo Caleidoscopio (FES). Integrante del equipo Sociedad civil, derechos y políticas de comunicación y cultura (FCC, UNC, desde 2014). Participó de experiencias en el marco del Programa de Apoyo a Bibliotecas Populares (FA, UNC), como tallerista en La Ronda, taller de juegos para niños, Mutual Unidad, barrio Ituzaingó. Editora en Ciprés Ediciones (2009- 2014). Durante los mismos años, con ese proyecto participó en Libros Son, la feria de ediciones independientes de Córdoba. Contralta en Coro Cuerpo Celeste.

Correo electrónico: cintiaaw@upc.edu.ar

MARÍA EUGENIA RECALDE

Lic. en Psicomotricidad (U.P.C., 2017). Lic. en Kinesiología y Fisioterapia (U.N.C., 2007). Especialista en Desarrollo Infantil Temprano (UNCUYO, 2024). Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la U.P.C. Integrante del equipo de investigación Caleidoscopio de la FES - UPC. Autora y co-autora de artículos científicos. Actualmente ejerce como psicomotricista en la atención clínica particular de niños.

Correo electrónico: meugeniarecalde@upc.edu.ar

Introducción

En el marco de la línea de investigación que problematiza los derechos de las infancias tempranas, en la que se inscriben los trabajos del equipo Caleidoscopio, se desarrolló, entre 2017 y 2018, un proyecto sobre los dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura en el nivel inicial (Resol. 109/17, Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba).

Como parte del desarrollo de esa investigación, en Ávila y otras (2018) y en Casella y otras (2020), comenzamos a problematizar algunas tensiones registradas entre las nociones de “descarga motoriz” y “juego corporal”, en las instituciones educativas a las cuales accedimos. A partir de allí, el propósito de este capítulo es indagar las prácticas y los sentidos que las adultas a cargo de esos espacios atribuyen al juego corporal, partiendo del supuesto de que el mismo no siempre se reconoce y promueve como una práctica social subjetivante, por lo tanto, se registra una tendencia a impedirlo.

El capítulo se organiza del siguiente modo: en el primer apartado presentamos el contexto conceptual, en el cual retomamos,

principalmente, aportes de la Psicomotricidad para definir al juego corporal. Luego, nos referimos a la metodología que articula herramientas del análisis del discurso. Seguidamente, presentamos los resultados del análisis acerca del juego corporal en las propuestas y en los discursos, organizados en los siguientes ejes: configuraciones espaciales y temporales, objetos y sujetos enunciados. Por último, discutimos estos resultados y presentamos nuestras reflexiones finales.

Contexto conceptual

Nuestro modo de entender las prácticas y sentidos reconoce que éstos llevan la marca de las condiciones, relaciones y trayectorias de los sujetos que los producen (Costa y Mozejko, 2015). Así, asumimos que las prácticas sociales convocan, reproducen, recrean, proponen y/o imponen ciertos sentidos, puntos de vista, valoraciones acerca de las cosas, los sujetos y las formas de relacionarse. Por lo tanto, en esos procesos se pone en juego, en alguna medida -ya sea reproduciendo o poniendo en tensión-, el sistema de relaciones en el que tales prácticas y sentidos se ponen en circulación. Desde esta perspectiva, problematizamos de qué modo las adultas responsables habilitan y construyen sentidos en torno al juego corporal. Para ello, indagamos qué se ofrece, permite, evita, en qué espacios y tiempos, de qué modo, con qué propósitos y fundamentos, intentando acercarnos a la concepción de juego corporal, así como a la del niño o la niña que juega.

Si partimos de la conceptualización que realiza Calmels (2016), el juego corporal refiere a tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar, siendo lo que marca su identidad el despliegue del cuerpo en sus manifestaciones, es decir, en su funcionamiento, sustentado en el entrecruce de las dimensiones motriz-instrumental, práxica-cognitiva y emocional-afectiva. En tanto fun-

dante en las experiencias de los/as niños/as pequeños/as, el juego corporal constituye la base del desarrollo de la capacidad lúdica. Según este autor,

una de las actividades más jerarquizadas donde se construye el cuerpo es en el juego corporal. En el jugar hay construcción de corporeidad, porque tanto la exploración y el dominio de los objetos, como la posesión de un personaje que aumenta o reduce las posibilidades de acción y expresividad, se materializan en el inter-juego de actitudes posturales, gestos, miradas, contactos, praxias y la construcción de un rostro que se renueva en múltiples semblantes en concordancia con la entonación de la voz. (p. 5)

Calmels se refiere al sostén, al ocultamiento, a la persecución, a la confrontación como juegos de crianza (2004), en tanto “fundantes de múltiples modalidades de juego corporal” y “vitales en la organización de un estilo psicomotor” (p. 14). Por ello, aunque aquellos tiendan a reconocerse como “actividad sin obra” (Calmels, 2018, p. 104), el autor apunta que deben entenderse como actos cuyas obras están/estarán, dejarán huellas en la corporeidad, en tanto transformación de las manifestaciones corporales del sujeto, en el intercambio acontecido con otros.

Al no ser totalmente predecible y no intentar fijar el cuerpo en una determinada manera de hacer, permite el desarrollo de diversos “relatos de presentación ficcional” (Calmels, 2018, p. 91), que se valen del cuerpo en acción, es decir, del hacer para tramitar la representación.

Lapierre y Aucouturier (1980) sostienen que, para que pueda aparecer la identidad corporal, es necesario que se acceda a la

construcción de un yo corporal unificado y autónomo, que se construya la imagen global del cuerpo, lo cual comienza a consolidarse alrededor de los 8- 9 meses, en el estadio del espejo. Aunque dicha imagen es aún imperfecta, se irá conformando mediante experiencias motrices “globalizantes” (p. 36). En este proceso, los autores reconocen como fundantes las situaciones de equilibrio y desequilibrio que implican todo el cuerpo y la coordinación global. Junto a la posición sedente, bipedestación y marcha, identifican que las caídas contribuyen a la adquisición de la mencionada imagen.

Alrededor del año de edad, hay una etapa en la cual tiene lugar una serie de desequilibrios, autoprovocados y también propuestos por los adultos, que resultan altamente disfrutados. Ese placer en la búsqueda de sensaciones de desequilibrio se extiende hasta los 3- 4 años, a través de juegos de “balanceo, de giros, de salto en profundidad y de caída” (Gilbert y Vial, en Lapierre y Aucouturier, 1980, p. 36). Dichas actividades espontáneas tienen en común que provocan sensaciones laberínticas, de desequilibrio, aturdimiento, vértigo y pérdida de estabilidad corporal, seguidas por reacciones tónicas posturales de todo el cuerpo. Se provoca una “fuerte carga emocional, vinculada al temor a la caída, a las sensaciones viscerales y a la desorganización de las tensiones tónicas posturales en el movimiento o en la pérdida de los apoyos” (Lapierre y Aucouturier, 1980, p. 37). De este modo, se genera cierta desestructuración del cuerpo, seguida de reestructuración. Los autores mencionados no las nombran como juegos sino como actividades, la mayoría de las veces individuales, centradas en sensaciones propioceptivas e interoceptivas, con un carácter de placer narcisista. A esta etapa, plantean, le seguiría la toma de conciencia y nacimiento de la agresividad, donde el estado fusional inicial, el espacio de englobamiento y el espacio de comunicación se agrandan, enriquecen, diferencian y autonomizan. Son también situaciones creadas por el adulto en “fusiones a distancia, especialmente a través de la mirada” (p. 37).

A partir de las experiencias mencionadas, el niño/a comienza a acceder a un espacio de comunicación social, lugar simbólico pluridimensional, de fusionalidad simbólica en relación con otros y otras, enriqueciéndose con todos los aportes culturales que mediatizan la comunicación. Se diversifica y se autonomiza en la búsqueda de una identidad, de una diferenciación que le permita ser único y única, no ser ya el otro ni su complemento. Se juega, en este proceso, una oposición a deseos posesivos de los otros, en general los adultos, y el propio deseo fusional. El niño vive, simbólicamente, la ambivalencia del deseo de fusión y de separación, de autonomía. Sucede cierta frustración del deseo posesivo del cuerpo del otro, lo cual constituye la génesis primaria de la agresividad de posesión. Así, ésta va a transferirse al objeto, por la sustitución de “la ‘falta de ser’ a la ‘falta de tener’ (Lapierre y Aucouturier, 1980, p. 39). Los autores remarcan que la posesividad, la actitud de defender el objeto que pretenden quitarle, constituyen un acto de afirmación de sí.

Es frecuente que, entre los 2 y 3 años, aparezca la agresividad entre niños, en forma de juegos de enfrentamiento o lucha. En este caso la posesión es sólo una excusa. “El deseo de agredir parece ser en esencia un deseo de afirmación y dominación” (Lapierre y Aucouturier, 1980, p. 40). La agresión se identifica aquí como proyección, como reconducción simbólica de un deseo de agresión contra el cuerpo del adulto, ya que se trata de una etapa donde, necesariamente, el adulto rompe progresivamente la dependencia, período del “no” y del “no quiero”, de la aparición del pronombre “yo” y el monigote; que marcan el acceso a la identidad corporal, aunque aún frágil. Ésta se afirma en la oposición al otro, especialmente mediante la agresión al cuerpo del otro, que a menudo llega simbólicamente a la muerte, convirtiéndose en un cuerpo a renacer (mediante curaciones simbólicas también) e investir de su deseo de posesión. La identidad aparece como una nueva ruptura

de fusionalidad, como un re-nacimiento, en la medida en que estamos continuamente tomados en el deseo fusional de los otros, sus palabras, sus ideas, sus seducciones y sus agresiones.

Por su parte, Astudillo plantea que el cuerpo es el primer lugar de expresión e inscripción de aprendizajes, proponiendo, bajo el concepto de pensamiento corporal, al

proceso por medio del cual la persona organiza y sistematiza movimientos, sensaciones, percepciones, acciones y emociones en un espacio y en un tiempo en pos o en beneficio de un aprendizaje conceptual, es el almacenamiento de experiencias sensoriomotrices y corporales que se acopian intrasubjetivamente (...) No existe razonamiento intelectual sin que el cuerpo haya sido el mediador de la experiencia primera. (2015, p. 124)

Entendemos, entonces, al juego corporal como una práctica que permite construir corporeidad, la apertura para constituirse sujetos en relación y la oportunidad para enunciarse, asumir personajes, organizar relatos y narrativas, constituyendo la intra e intersubjetividad, en el entramado del proceso de desarrollo y de aprendizaje.

Metodología

Este análisis se posiciona desde una perspectiva metodológica cualitativa de diseño flexible y pone en juego herramientas del análisis del discurso y conceptualizaciones específicas de la psicomotricidad. A lo largo del análisis haremos referencia a algunas de las expresiones utilizadas en las entrevistas, o bien de las observaciones, a las que citaremos con la letra E. y O., respectivamente, junto al número correspondiente de cada una.

En relación al trabajo de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a referentes de sala, en instituciones privadas y públicas de la provincia de Córdoba destinadas a la educación y a la asistencia de la primera infancia (como el caso de Sala Cuna, en la cual no es condición ser docente de nivel inicial para estar a cargo de la sala). En el primer ingreso a campo se realizaron cinco entrevistas y, durante el segundo ingreso, se realizaron doce nuevas entrevistas y catorce observaciones de jornadas completas, en salas donde asisten niños entre 0 y 3 años.

Para el análisis articulamos cuatro ejes centrales: configuraciones espaciales y temporales, objetos y sujetos; considerando que estos ejes tienen que ver con ciertas competencias modales que se ofrecen para favorecer, promover o, por el contrario, reprimir, eliminar, limitar el juego corporal.

En la línea de lo que concibe Wallon (1962), definimos al espacio como una construcción que implica la experiencia del cuerpo en el ambiente físico, experiencia habilitada con y por otros, en la interacción. Distinguimos la construcción del espacio postural del espacio circundante que suponen las experiencias corporales, en relación a la puesta en juego de sensaciones interoceptivas, exteroceptivas y propioceptivas, en el despliegue de la motricidad. Se pone en juego, así, la construcción del esquema corporal.

Consideramos importante analizar las condiciones físicas del espacio, referidas a las configuraciones espaciales estructurales y materiales. Las primeras refieren a las características edilicias de los espacios donde transitan los niños (salas, pasillos, patio, baños, así como las estructuras que separan o contienen los mismos: columnas, rejas, areneros, canteros, desniveles, etc.), mientras que la configuración material tiene que ver con la distribución de objetos fijos e inmóviles que “soportan las transformaciones del cuerpo

(...) facilitan la estimulación laberíntica, las rupturas tónicas, el placer del movimiento” (Chokler, 2015, p. 26), tales como hamacas, trepadores, columpios, etc.; y también con la disposición de los móviles por parte de las adultas (sillas, mesas, muebles, distribución y acceso a objetos manipulables).

Además, analizamos las maneras de estar en el tiempo (Marazzi, 2011) que se habilitan en los ámbitos que abordamos. Entendemos al tiempo como configuraciones particulares de duración y sucesión, en las cuales se coordinan distintas velocidades (Piaget, 1978). Se trata de la construcción que resulta de la vivencia de la experiencia en el espacio con otros. Distinguimos el tiempo de la experiencia, del tiempo cronológico. Indagamos, por un lado, cuáles son los momentos en que se propone el juego corporal, con qué duración, pero también reconocemos que en el despliegue del mismo se enuncian diferentes tiempos, tanto impuestos por los adultos, como aquellos que se construyen en la interacción espontánea. Nos interesa, entonces, indagar las rutinas, sucesión, duración, permanencias, alternancias, fluctuaciones, velocidad y sus matices, interrupciones, ritmos, ciclos, pasajes, pausas, esperas, turnos (Marazzi, 2011). Los modos de habilitarlos, proponerlos, condicionarlos o negarlos nos hablará de particulares configuraciones temporales.

Por su parte, comprendemos a los objetos como materiales que se disponen para ser manipulados, explorados, simbolizados. Resulta oportuno recrear algunas preguntas que nos planteamos en Ávila et al. (2017), en relación a juguetes ofrecidos a infancias tempranas, para focalizarnos ahora en el juego corporal. A partir de describir los objetos relevados en las salas, cuestionamos cómo su materialidad (tamaño, volumen, color, forma, densidad, diseño) habilita o limita el poder hacer ligado al juego corporal, su variabilidad, su capacidad de transformación, de narratividad, de crea-

ción de diversos discursos, de enunciaciones espaciales, temporales y de sujetos. Asimismo, nos preguntamos si los objetos sólo anticipan funcionalidades predeterminadas, proponiendo una única respuesta, sin dar lugar a variaciones, o si ponen el énfasis en criterios de seguridad que los restringen. Además, si se asocian a un género. También indagamos sobre su accesibilidad en la sala y cómo son presentados, si los mismos son ofrecidos o evitados en tanto mediadores del juego corporal, recuperando lo que Calmels distingue entre dar, ofrecer y presentar (2018).

En relación a los sujetos, nos interesa problematizar sus enunciaciones (Benveniste, 2007, en Bitonte y Griguelo, 2011), especialmente frente al despliegue del juego corporal. Nos referimos al modo en que son configurados, discursivamente, estos sujetos por medio del conjunto de sus manifestaciones corporales, entre las que ubicamos a la palabra, la cinésica y la proxémica (en tanto distancia, contacto y orientación corporal), en la configuración de roles asumidos y en las formas de relación. Nos interesa indagar cómo reconocen las referentes a niñas y niños, y cómo se auto-enuncian frente al desarrollo y despliegue de competencias enunciativas (Ávila y Lacerna, 2020).

Prácticas y sentidos en torno al juego corporal

Espacios que invitan... o no

Los principales escenarios de juego en los ámbitos indagados fueron las salas y el patio, los cuales difirieron considerando los modos de acceso, las características (dimensiones, cerramientos, piso, estructuras, etc.), la presencia o disposición de objetos materiales, así como los usos previstos.

En relación a la accesibilidad entre patio y sala, advertimos amplia variación. En algunos casos, se contaba con acceso direc-

to entre la sala al patio, mientras que en otros era necesario recorrer otros espacios para acceder de uno a otro. En este espacio de transición se observaron diferentes modalidades de investimento: propuestas dominadas por el control y la restricción (solicitud de silencio, de no tocar, no correr, etc.), y otras donde se habilitaban escenarios para la preparación y posterior despliegue de posibles relatos ludo corporales (por ejemplo, por medio de una canción, o en el caso en el que la docente propone “agarrarse de la cola del león...” O. 2 y 3). Mientras que en el primer caso la transición se configuraba de manera disruptiva entre el momento anterior y el posterior, en el segundo caso se habilitaba cierta continuidad de la experiencia entre ambos espacios.

También se advirtieron diferencias en relación a las dimensiones u organización espacial de los patios. En cuanto al despliegue del cuerpo en escenas lúdicas, las adultas reconocieron en los patios más amplios mayor posibilidad para el despliegue corporal, y los asociaron a los sentidos de libertad, autonomía e iniciativa. En tanto que los espacios más reducidos, y/o con presencia de obstáculos, fueron reconocidos como espacios de mayor restricción y/o mayor control por parte de las adultas, por ejemplo, al momento de persecuciones, las cuales resultan restringidas.

Se advirtió que, en la totalidad de los espacios observados, los patios contaban con materiales que invitaban al despliegue corporal, al desafío a la gravedad, la fuerza, el impulso (hamacas) y a juegos de continente-contenido (arenero, palitas, baldecitos). En algunas instituciones los materiales ofrecidos sólo permitían despliegues en planos bajos, quizá acorde a criterios de seguridad y control. En otras se ofrecen trepadores y toboganes que permiten, además, el juego de escondidas.

Destacamos que no se observó el ofrecimiento de espacios que inviten al salto en profundidad, como escalones, banquitos o algún tipo de base desde la cual impulsarse, quizás también como otra medida asociada a la seguridad. En el caso de patios con piso de material o de tierra, encontramos algunos intervenidos con trazos que invitan a saltos (como rayuelas).

Retomamos el planteo de Calmels (2011) en torno a la transformación del piso como superficie; en suelo, entendido como aquel espacio que puede contener al cuerpo, sostenerlo y permitirle vivir diferentes y amplios apoyos. Se advirtió que en las salas es donde más se habilita esta experiencia de suelo, en tanto que en el patio se privilegia la verticalidad o permanecer sentados. El arenero, presente en algunas instituciones, se configura como cierto espacio intermedio entre piso y suelo, ya que se habilita a explorar desde otras posiciones y con mayor involucramiento de experiencias sensoriales.

El patio se plantea como un espacio dispuesto a ser investido tal como es, con escaso margen de maleabilidad, pues las estructuras son rígidas e inmóviles, excepto en las clases de Educación Física, en la cual es posible incorporar elementos. En las salas, en cambio, la transformación del espacio resulta frecuente por la movilidad de los materiales allí disponibles (sillas, mesas), por la incorporación de objetos como telas, papeles de grandes dimensiones, sogas, etc., y en momentos de construcción de escenarios. Destacamos un caso de patio techado, valorado por las adultas como utilizable aún los días de lluvia, reconocido como espacio que permite mayor despliegue, acorde a las necesidades de niños y niñas, en contraposición a lo que permite el espacio de la sala.

Observamos, tanto en la sala como en el patio, que, predominantemente, no se ofrecieron espacios ni materiales para esconderse, para habitar dentro. En su lugar, aparece todo a la vista, convocando siempre la mirada adulta, incluso evitando el ocultamiento entre arbustos, lo cual se justifica con argumentos en defensa de la preservación de la naturaleza. Sólo en algunos casos se permitió permanecer debajo de las mesas, lo cual generalmente es iniciativa de niños y niñas. Advertimos cierta carga de sentidos de control y evitación a los espacios de privacidad o intimidad. En su lugar, se insiste en la construcción de espacios comunes.

Las salas resultaron, predominantemente, espacios reducidos para el libre desplazamiento del grupo y de evitación de la ubicación de espacios medios y altos. Por ejemplo, en la O. 3, se negó el uso de una silla para saltar en profundidad. Se registraron mesas y sillas en todos los casos, con el fin de ser usados en su sentido predeterminado: para sentarse ante la mesa y desplegar actividades de escaso despliegue corporal. Las mesas adquirieron diferentes disposiciones que darían cuenta de distintos propósitos. Por ejemplo, la disposición de modo que sólo queden pasillos entre medio de mesas y sillas, y así evitar grandes despliegues corporales. En otros casos, mesas y sillas estaban dispuestas para el fácil acceso y mayor circulación, configurando un espacio más amplio que permitía mayor desplazamiento y encuentros. Finalmente, en las observaciones se registró la construcción de rincones fijos en la sala, como el rincón del hogar, quizás el único espacio que habilita intimidad.

Tiempo de jugar, que es el mejor

Al indagar las temporalidades configuradas en torno al juego corporal, predominaron tiempos destinados para permanecer en quietud en el espacio de la sala y tiempos para el despliegue del

movimiento en el patio, como único momento en que se permitían, en general, los juegos de amplio despliegue corporal. En la mayoría de los casos, fuera de ese espacio y tiempo, el movimiento libre era limitado e incluso sancionado. También se lo ubica como un momento de transición que permite la disponibilidad al aprendizaje y el acceso a la tranquilidad. Sigue un ejemplo:

Cuando veo que vienen muy pasados de vuelta, yo los llevo al patio. Ahí descargan la energía, entonces, después de un rato volvemos a la sala, volvemos a la calma y después de la merienda casi siempre los hago jugar, porque es el momento en que más tranquilos están. (E. 1)

En ocasiones se buscaba instaurar un tiempo común compartido para marcar la transición de un momento a otro como, por ejemplo, el pasaje de la sala al patio por medio del recurso de canciones, filas, trencitos tomados de la cola de un león, como registramos en la O. 2. En ese momento, surgía un juego espontáneo por parte de los niños, en el que se detenían, se amontonaban y caían, con una actitud lúdica y transgresora, interrumpiendo, así, la continuidad y sincronidad. En ese caso, la adulta reconocía la repetición de ese momento como experiencia disfrutada por los niños, aunque no terminaba, quizá, de recuperarse para recrear alguna otra propuesta de ritmo regular y sus variaciones. El mismo no se recuperó luego, pero tampoco se impidió.

Generalmente, la referente era quien decidía los inicios, las duraciones y delimitaba los finales de los tiempos de juego. En ocasiones, se consulta al grupo si quería ir al patio. Frente a la respuesta entusiasta afirmativa, la adulta planteaba, como condición, dejar todo ordenado para salir. Advertimos, así, la valoración de la negociación por parte de la adulta y lo que esto implica en términos de reconocimiento del otro u otra.

Solo en el caso de una de las observaciones se advirtió la centralidad del juego libre como estrategia principal de acompañamiento, el cual se habilita en diferentes tiempos y espacios de acuerdo a la iniciativa de los niños, que en ocasiones implica la espera por parte de la adulta. En este caso el encuadre era flexible y atento a la necesidad del grupo, con intervenciones situadas y adecuadas a las experiencias que tenían lugar.

En las diferentes observaciones no advertimos que se realicen propuestas de juego corporal en los que se propicien las variedades de velocidades o de modulaciones. Por ejemplo, en E3 la adulta explica: “tienen que esperar el turno del tobogán, porque no se pueden tirar todos juntos. En la hamaca hay que hamacarse, pero no fuerte.”

Objetos que invitan al despliegue

Tras las observaciones en las diferentes instituciones, encontramos que se ofrece una variedad de objetos diferenciados según se trate de la sala o del patio. En el caso de la sala, encontramos objetos más pequeños, susceptibles de exploraciones que no impliquen mayores desplazamientos ni variedad de posturas, privilegiando el piso y la silla frente a la mesa como postura, salvo el rincón del hogar, que por lo general habilita a estar de pie. De ese conjunto, se diferencian aquellos accesibles de los inaccesibles.

Entre los primeros observamos objetos miméticos que representan medios de transporte, animales, muñecos, alimentos, muebles y artefactos del hogar. En general, se espera que tengan un uso funcional y ligado a su sentido predeterminado. Por ejemplo, en una de las entrevistas la adulta remarca: “con los autitos jugamos a los autitos”.

Diferenciamos un conjunto que son especialmente regulados en su tiempo y modo de uso: los materiales reconocidos como didácticos. Es el caso de rompecabezas, encastres, encajes, enhebrados y objetos para construir como maderas. En la orientación para su uso, se reconoce mayor pedido de cuidado orientado a controlar el desparramo, la mezcla y evitar el extravío de piezas.

Por otra parte, se toman diferentes decisiones con respecto a los libros, ya que en algunos casos se brindan para su libre manipulación en momentos intermedios, como se registró en la O. 2, luego de la merienda y hasta que se dió inicio a la siguiente actividad. En este caso, se trataba de ciertos libros seleccionados para tal fin, por su estado. En tanto que otros, más cuidados, permanecen inaccesibles ya que por su materialidad y los sentidos de valor reconocidos hacia los mismos son presentados sólo por la referente adulta, pues supone otro cuidado.

Por otro lado, identificamos como objetos inaccesibles a los materiales líquidos o semilíquidos como agua y pinturas, masas, polvillos, granulados y objetos pequeños almacenados en frascos (como botones, fideos, legumbres, lanas, telas, papeles, latas, corchos, tapas y cartones). Para el uso de éstos, se prevé un momento planificado y de preparación que implica una configuración particular del espacio, un ajuste al atuendo y una consigna orientada a una producción, generalmente, a dejar marcas en papel. Si bien es posible, aquí, una experiencia de relaciones continente-contenido, de contacto con diferentes sensaciones exteroceptivas, las mismas se despliegan con un sentido prefijado y con cierto control, que limita la potencia y que evita el desborde. Por ejemplo, en la O. 1, si alguien usa el palo como martillo, se pide que se use sólo para amasar. Predomina la relación objeto-objeto, más que experiencias donde todo el cuerpo pueda ser contenido. De todo esto se de-

riva, además, el hecho de que no se trata, en estos casos, de experiencias que tengan lugar por la propia iniciativa de niños y niñas.

Advertimos que, en muchos casos, las referentes, entre las planificaciones transversales, confeccionan materiales con los que muestran su implicación gustosa en la tarea. Por ejemplo, la E8 implementa muñecos de trapo que son usados, o bien como objeto para la transición hacia el patio, o bien como mediadores de contenidos planificados, de narraciones preestablecidas, con un fin determinado, entre los que se encuentra la noción de cuerpo duro de los humanos/ blando de la muñeca, por ejemplo. Propone, a futuro, el armado de una escena: la selva, como un juego de exploradores para matemática, donde aparece la idea de juegos de desplazamientos y de lanzamientos. Si bien se trata aquí de un juego cuya iniciativa parte de ella, el tipo de propuestas implicarán acciones ligadas a desplazamientos amplios y coordinaciones visomotrices.

En cambio, en el patio es posible encontrar, en algunos casos, grandes estructuras fijas y rígidas (como trepadores, toboganes, ruedas de autos semienterradas) que permiten juegos de sostén, ocultamiento y persecución, y acciones como trepar, colgarse, balancearse, mecerse, desafiar la gravedad, experimentar el deslizamiento, el salto en profundidad, etc. No obstante, es destacable que, en algunos patios, no se disponen estructuras de este tipo. Sí encontramos, generalmente, hamacas, que permiten balanceos pendulares con sostén.

Resulta relevante dar lugar a esta problematización particular en la medida en que, un conjunto de estas propuestas que observamos, habilitan cierta continuidad de aquellas experiencias que Calmels define como juegos de crianza (2018, p. 117), mientras que otras son evitadas, como es el caso de las que convocan el juego de confrontación. Es recurrente la evitación de juegos de luchas, tanto

cuerpo a cuerpo como con armas, que intentan construir y son expresamente prohibidas, por lo tanto tampoco son ofrecidas como posibles juguetes. Por ejemplo, lo escuchamos en E. 14: “A nosotras nos costó mucho sacar ese tema de armar pistolas. Ellos arman pistolas, pistolas, pistolas porque es lo que ven.” Sin embargo, destacamos una observación en la cual una niña y un niño, durante un tiempo posterior a la merienda y antes de la actividad dirigida, con dos libritos jugaban tímidamente a espadear. Resaltamos, así, el valor de subversión a lo que el objeto implica en sí mismo.

No advertimos que predominen propuestas de materiales diferenciadas por géneros.

En la mayoría de los objetos ofrecidos en las salas se espera un uso manipulativo o simbólico prefijado, acotado espacialmente, más que un mayor despliegue corporal, libre y creativo. No obstante, también pudimos reconocer que hay objetos que se ofrecen habilitando la posibilidad de desplegar competencias enunciativas, que “habilitan procesos de transformación, dan la posibilidad de modificar un estado, crear y desplegar un programa narrativo” (Ávila et al., 2017, p. 133).

Sujetos que se enuncian en torno al juego y el jugar

El vínculo de las referentes con niñas y niños se entrama en dinámicas de poder entre las familias, la institución, así como por algunos instituyentes que identificamos en estos ámbitos. A la vez, se tensiona con otras lógicas como la competencia de mercado, acen tuadas en el caso de la oferta privada, que impone la necesidad de mostrar la calidad y beneficios de un producto visible. Además, las prácticas y sentidos que aquí nos interesan están atravesadas por diversas representaciones sociales sobre las infancias, que suponen diferentes enunciaciones de los sujetos que juegan.

Presuponemos el reconocimiento del momento del desarrollo que atraviesan niños y niñas y de sus necesidades. Se dice que son: traviesos, conquistadores, deambuladores, activos, creativos, diversos, juguetones, demandan mucho movimiento y variaciones constantes, inquietos, exigentes, transgresores, desafiantes, poco pacientes, dependientes, cariñosos, que hablan mucho, les encanta conocer cosas nuevas, bailar, correr, trepar, tirarse al suelo, subirse a los muebles, esconderse debajo de las mesas, jugar, dibujar, construir. Se reconoce y valora la necesidad de elegir cuándo jugar y de respetar sus tiempos, y la exploración independiente sin la participación de un adulto (E. 5).

Si bien en las entrevistas reconocen la necesidad de respetar el tiempo individual y la riqueza en la heterogeneidad del grupo, también resuena, transversalmente, cierta expectativa adulta de homogeneización en propuestas orientadas a la sincronicidad, que se basan en un modelo rígido de cumplimiento de consignas con objetivos previamente establecidos y, por lo tanto, no es retomada la iniciativa de niños y niñas. Por ejemplo, en la O. 8 se registró el énfasis del pedido: “¡bailen, canten!”; en O. 7, en los momentos previos al dibujo y la merienda, se requirió que esperen a que la adulta finalice la organización de materiales y les indique cuándo comenzar, manteniendo “¡las manos atrás!” y, en caso de transgresión, hubo llamados de atención, restringiendo la autonomía, la expresión de la intención, la posibilidad de auto organización y de exploración libre de los materiales.

También identificaron a niños y niñas con necesidades afectivas de ternura, mediatizadas por manifestaciones corporales tales como la mirada, el contacto, los espacios de intimidad, la contención. Por ejemplo, en E. 12 se expresa: “no obstante son niños que están ávidos de un contacto cara a cara, de que se los mire, que les den las manitos, contenerlos.”

En algunas entrevistas como E. 7 y E. 8 se enuncian rasgos de los contextos familiares como condicionantes, que derivan en cuestionamientos tales como: “no vienen educados de la casa”. Entre esos rasgos, se agrupan carencias y excesos. Se señala la escasez de límites y contención de las familias (“los consienten mucho”, “están mucho tiempo solos con las niñas”, “hacen lo que quieren”, “juegan de manera liberal en la calle”). En el caso de los excesos, advertimos referencias al uso de tecnologías, a “demasiados juguetes (...) pero no juegan con ninguno”, “acostumbrados a tener todo” y al consumo de contenidos culturales inapropiados que las familias habilitan (“escuchan reggaetón, cumbia, en lugar de canciones infantiles”).

Esta enunciación, que responsabiliza a las familias, tiene, al menos, dos consecuencias. Por un lado, la enunciación de niños y niñas como sujetos con escasa posibilidad de reconocer a la autoridad, de mantener la postura y la quietud, de esperar, de tolerar la demora. De este modo, parecen no dimensionarse las características del contexto sociocultural actual, ni ciertos rasgos que marcan el proceso de desarrollo y constitución subjetiva en las primeras edades, tales como la oposición, la necesidad de defender lo propio, disputar y negociar, típicos de los procesos de separación-individuación. Aparece cierta expectativa frustrada por encontrarse con niños y niñas que “no comparten”, “no hacen caso”, “no esperan”, “no se quedan quietos”, “no se pueden concentrar”, “no sostienen la atención, pero sí al celular”, “se aburren”, “se entretienen poco”, “necesitan mucho estímulo”.

Este modo de enunciar a las familias, y a niños y niñas, supone un particular modo de autoenunciación de las adultas y las instituciones: se presentan como carentes, asumiendo responsabilidades que no les corresponden y, por lo tanto, sobrecargadas con situaciones que deberían garantizar y resolver las familias.

En algunos casos, se enuncia a niños y niñas como sujetos receptivos, a quienes impartir conocimientos, competencias asociadas a la prolijidad y al orden, más que habilitarles experiencias en sí. Suponen adultos que ofrecen condiciones para que aprendan a construir, a desarrollar la imaginación (“no es tirarle los juguetes y listo”). Se deslizan, en el discurso, algunas tendencias al aprestamiento y adoctrinamiento del cuerpo. Por ejemplo, la E. 3 manifiesta: “Es importante que se aprendan a sentar, porque les va a tocar en la primaria, así que hay que irlos incentivando a que se sienten, que respeten turnos, se tienen que ir acostumbrando a que esto va a ser toda la vida”. Identificamos un concepto de niño como futuro estudiante de primaria, como futuro adulto; se pone el acento en aquello que va a llegar a ser, más que en quienes están siendo (Bustelo, 2012).

En relación al juego, las adultas se enunciaron, también, como destinadoras, en términos de hacer que el mismo se despliegue o por el contrario se interrumpa (hacer no hacer), de acuerdo a las representaciones que tienen de éste.

Encontramos que el juego es valorado como herramienta para el acceso al aprendizaje y la construcción de habilidades sociales, como medio de interacción, necesidad vital, medio de expresión emocional y de exploración de las potencialidades de niños y niñas. En algunos casos, remarcaron la necesidad de que “pase por el cuerpo” (E. 3) para que el aprendizaje sea significativo, reconocieron la necesidad de mayor despliegue espacial y de no limitar el contacto corporal. “Jugar es la manera de conocer el mundo y de disfrutar y de ir desarrollándose como persona; no conozco otra manera (E. 3). En la E. 14 se reconoce la importancia de la “libertad de movimiento” en relación con el desarrollo de la autonomía, valorando experiencias como las caídas.

Se distingue el juego del deambular, como en E. 12 que se lo señaló como movilidad “sin sentido”, a la falta de concentración y de proyecto de juego, sin aparente inicio, desarrollo, finalización de un tiempo de juego.

Los juegos que convocan confrontaciones, choques, caídas, luchas, se asocian a antivalores tales como el peligro, el abandono, la soledad. En O. 8 apareció la amenaza por parte de la adulta: “si seguís corriendo, se va a ir la mamá” (refiriéndose a la madre del niño, quien se encontraba en la sala). En otro momento de la misma observación, frente a un choque entre niños que corrían, la adulta valoró: “Cuando chocan, ¿quién viene? ¡La ambulancia!”.

También se impide la construcción de armas y el uso simbólico de cualquier objeto al que se le atribuya ese sentido, como también el lanzamiento de juguetes. Acciones como lanzar son leídas como tirar, como actos de torpeza o violencia (O. 7, 8 y 9).

En algunas entrevistas las adultas se posicionan como agentes promotores de procesos reflexivos de cambio, en relación a imaginarios sociales acerca del juego: “es su forma de aprendizaje, es su medio de comunicación, es su forma de expresión, es su trabajo (...) Me parece que por ahí está medio desprestigiado el juego, es como que no se puede ir a jugar al colegio o la escuela. Hay que reivindicar el lugar el juego” (E. 6).

Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos analizar prácticas y sentidos acerca del juego corporal, a partir de recuperar las voces de las personas referentes, sin pretender establecer tendencias absolutas, sino para dar valor a aquello que, en torno a estos juegos fundantes, se habilita o se limita.

Se menciona al juego en el marco de las planificaciones, entendido como una herramienta, una forma de aprendizaje para niñas y niños, pero también como estrategia de enseñanza y un medio para alcanzar los propósitos con mayor eficiencia. De todos modos, este concepto de juego como medio para aprender, encuentra sus matices entre las personas observadas y entrevistadas. Destacamos que, en algunos casos, identifican al juego como un lugar segurizante, desde el cual niñas y niños pueden tomar la palabra. En otros casos, el juego, y en particular el cuerpo, se asocia a un uso directivo de producciones corporales premeditadas y determinadas.

Las entrevistadas expresan que es primordial reconocer el momento que atraviesan los niñas y niños como punto de partida para la intervención, e identifican al jugar como aquello que corresponde a la “naturaleza” de ser niño y a su necesidad de exploración. E5, dice: “(...) los chicos juegan porque es natural, les sale como un instinto, es lo que les sale como necesidad de explorar”.

En general, cuando las adultas hablan del juego subyace su reconocimiento en tanto medio para tramitar situaciones de angustia, tensión, o emociones, para descargar energía o como actividad a proponer cuando están alterados. Si bien esto aparece como el deber ser, en el discurso de las adultas, y podría así asociarse al reconocimiento del juego como un derecho, por otra parte se visualizan ciertos contrastes a nivel práctico y de sus valoraciones sobre ciertos comportamientos de niñas y niños.

En algunos discursos hay una necesidad clara de contraponer lo que es juego y lo que no. Afirma que el juego es organizado, que tiene un hilo conductor y se supone una necesidad de juegos con objetos y de construcción. Se asocia, entonces, el jugar con actividades que impliquen escaso despliegue corporal, movimientos contenidos, que no traspasen el límite de lo pericorporal y que no

arriesguen la seguridad. Esta última realidad se encuentra fuertemente atravesada por demandas institucionales y de las familias de niñas y niños.

En algunos casos se entiende que, mediante el juego entre pares, se aprende la negociación. Advertimos, así, que se trata, entonces, de una mirada no sólo ligada a la psicogénesis sino también a la sociogénesis. Rescatan la potencia de socialización del juego. Los discursos de algunas adultas (tales como: “en el segundo cuatrimestre dirijo más el juego para que socialicen más”), manifiesta cierta tendencia a pensar que los juegos sin intervención adulta que los organicen no tienen sentido, o que sin ésta la socialización es más pobre, con lo cual se puede sospechar que se piensa al juego espontáneo como empobrecido de sentido y de socialización.

En general, las adultas proponen los momentos, tiempos, espacios y modos de juego. En ello, advertimos que, por momentos, las propuestas darían margen para cierta narrativa de juego donde niñas y niños sean artífices de sus relatos, mientras que en otros casos niñas y niños resultan más bien espectadores de lo que la adulta ofrece. Se identifica la sala como lugar de juego. Parece existir cierta suposición de que la imposición de espacio y material podría facilitar la concentración y evitar la dispersión, limitando, quizá, la exploración propia de estas edades tempranas.

Los objetos que se disponen anticipan una diferencia entre el juego en el espacio interior y en el exterior, suponiendo, en el primer caso, una primacía del control de movimientos y escasos desplazamientos, y una predominancia de materiales de manipulación manual, donde el despliegue corporal se encuentre menos involucrado.

Frente a niños que no juegan, pueden advertirse lo que Minnicelli llama ceremonias mínimas (2017) propuestas por parte de las

referentes: cercanías, encuentros más íntimos, enunciaciones del nosotros, la introducción de personajes tales como títeres, etc.

En el discurso, en general, también subyace un valor asignado a la educación por parte de la familia, responsabilizando a ésta del control emocional del niño, con un peso específico en lo referido a la construcción del “no”, del límite y del reconocimiento de la asimetría adulto-niño. Así, se concibe como problemático el niño que dice que “no”, que cuestiona o que quiere hacer lo que quiere, suponiendo un deber ser asociado a la recepción pasiva de lo que el adulto impone. Se repite aquí una concepción de infancia ubicada en una relación de dependencia y subordinación, de marcada asimetría adultocéntrica (Bustelo, 2012). Asimismo, parece asimilarse la noción de buena educación a “no contradecir”, a “no decir no”. Estos niños son los que “hacen caso”, y asumen una actitud corporal ideal para la vista de la docente: se quedan sentados.

En algunos discursos se trasluce una lógica de adelantar aprendizajes propios de próximas etapas, preparándose para la vida adulta, como que vayan aprendiendo a sentarse y a esperar, porque así va a ser en la primaria y en toda la vida. Pero, además, cierta asociación a que el hacerse mayor va a estar asociado a la quietud, al sometimiento de un sistema que implica que, para aprender, hay que saber esperar, quizá en actitud receptiva más que de generación de iniciativas o de pensar al aprendizaje en acción.

Nos centramos ahora, en particular, sobre el juego corporal, aquel que no es totalmente predecible y no intenta fijar el cuerpo en una determinada manera de hacer, que permite el desarrollo de diversos “relatos de presentación ficcional” (Calmels, 2018, p. 91). Relatos que se valen del cuerpo en acción, es decir, del hacer para tramitar la representación.

En las entrevistas se manifiesta una recurrencia a ubicar el despliegue motriz como descarga, desvinculada del juego y del aprendizaje. Hay una tendencia a asociar la quietud con el juego, el aprendizaje y la adaptación; oponiendo todo ello al movimiento. Al respecto, consideramos oportuno citar a Brailovsky (2011), quien considera desde sus sentidos y valores, a la clase y el recreo como “antagónicos y complementarios” (p. 109).

Encontramos que el espacio y tiempo legitimados para el juego corporal es el patio y la hora de Educación Física. No obstante, en algunas intervenciones mediadas por la música, se proponen también alternancias, ritmos, intensidades, diferentes posturas y desplazamientos corporales dentro de la sala.

En algunos discursos, el espacio del patio no se identifica como espacio de juego sino como espacio de libertad, de no directividad, de preparación para estar disponible para el aprendizaje. Es decir, este tipo de juego es valorado como un medio para alcanzar otros objetivos, no se rescata por el valor que portan en sí mismos, quizá se desconocen sus aportes en relación a las experiencias propioceptivas, laberínticas, vestibulares, de desafío a la gravedad, de encuentros con otros con los cuales jugar los propios límites y experimentar distintas intensidades.

En el patio, las actitudes corporales (posición, ubicación, mirada) de las referentes, en general, permiten que niños y niñas tomen amplia decisión sobre lo que quieren jugar y dónde: arenero, hamacas, carrera, persecuciones, escondida. En relación con las posiciones corporales asumidas, recuperamos a Lapierre y Aucouturier (1980) y observamos que fluctúan entre la intención de marcar una distancia social, y en una actitud de acogida, que facilita la mirada a la altura, facilitando el lugar de escucha y comprensión. Habilitan que los niños invistan discursos de tipo sensoriomotores,

simbólicos, aunque sólo en un caso observamos que lo desplegado luego es recuperado por la referente, rescatando así el valor de lo compartido y dándole sentido y oportunidad para generar narratividad, cierta continuidad.

Con cierta frecuencia encontramos que se privilegia la receptividad de los niños, intentando así lograr inhibir la movilización, el alboroto y, para ello, se proponen películas o intervenciones desde micrófonos. En tales casos nos preguntamos qué sucede con la voz, como manifestación corporal (Calmels, 2009), con sus posibles modulaciones que inviten a convocar, a sorprender, a acoger.

En algunos casos, se refuerza la necesidad del control sobre los cuerpos, asociado a la necesidad de evitar golpes, lo cual reviste un significativo peso ante las autoridades y ante los padres. Es decir, podemos advertir que el control no sólo se ejerce hacia las niñas y los niños sino también hacia lo que las referentes proponen. Advertimos, entonces, que la disponibilidad de las adultas frente a los juegos corporales está también en cierta forma retenida por las cuestiones instituidas en la institución.

Entre lo indagado, encontramos la necesidad de interrumpir la acción cuando se percibe alboroto, gritos o desorden. Es decir, las referentes advierten que deben asumirse como destinadoras para restaurar el orden, que a su vez en la mayoría de las salas se valora como objetivo imperante y necesario para generar aprendizaje. También plantean que es necesario interrumpir acciones tales como: correr, saltar y caer en la sala, tirar los juguetes, chocarse entre ellos, amontonarse en los toboganes, golpear la mesa o esconderse bajo la mesa, no compartir los juguetes o desparramarlos, construir armas, pelear. Identifican tales acciones como obstaculizadoras de juego, asocian sentidos de peligro, desborde, exceso, conflicto, ante lo cual las referentes se asumen como destinadoras e intervienen para sancionar e interrumpir.

No obstante, consideramos que es necesario distinguir entre tales situaciones lo que constituye un pasaje al acto y lo que podría considerarse un juego corporal y, desde esa particular mirada, construir escenarios para darles sentido. El pasaje al acto supone ausencia de modulación y de simbolización; tal es el caso de tirar objetos sin medir las consecuencias, golpearse, patear a otros, chocarse sin medir la intensidad.

En los demás casos, se advierte que no se habilitan como destinadas para jugar la distancia, la separación, la fuerza, la potencia, el investimento del espacio en profundidad, el juego de límites reales (como puede ser la construcción de un continente donde se pueda contener lo lanzado), de límites en la interacción y la regulación tónica.

Los juegos de confrontación (lucha o superhéroes) se ubican en un lugar de evitación, se asocian a la masculinidad. Subyace, así, un supuesto de que las niñas no pelean, un supuesto de género. Se los supone como recreación de escenas familiares y/o impregnación sobre lo que los niños consumen en propuestas audiovisuales, sin posibilidad de problematizar y teorizar desde otros aspectos lo relativo a la agresión/agresividad. Estos juegos de confrontación serían propicios para el desarrollo de personajes, de configuraciones simbólicas, de construcción de escenas y, por lo tanto, una creciente narratividad. Queda por fuera la identificación de este juego como constitutivo de infancia, la necesidad de jugar la oposición, la fusión y separación (Lapierre y Aucouturier, 1985) la fluctuación tónica, el contacto y la caída simbólica, el juego de roles o de dominaciones, la resistencia (Cerutti, 1996, p. 38).

No resulta menos significativo el lugar simbólico que asumen las instituciones en las comunidades, lugar de demostración, de logro o de cumplimiento de ideales. Entonces, en torno a ello com-

prendemos que, también, el lugar de demostración de producciones materiales prima por aquellas que no se llevan más que impresas en el cuerpo. Por otra parte, consideramos que ello es una marca de la época, en la cual se pone el acento en las producciones visibles, en las competencias individuales más que el valor de la interacción; en la preparación al futuro más que la posibilidad de vivir momentos de placer y distensión, de disfrute.

En este marco, entonces, el juego corporal se encuentra atraído por un entramado que lo pone en un lugar de recurso para alcanzar lo ideal, que es la disposición para el aprendizaje, más que el claro reconocimiento de su valor en sí mismo. Se lo ubica más del lado de la descarga motriz, con el vaciamiento de sentidos que ello supone, en cuanto a la construcción de corporeidad, de narratividad, de juego de enunciaciones, de instancias donde se juega el poder en la interacción.

Más allá de todos estos condicionantes, encontramos con referentes adultos disponibles, con capacidad para resignificar las iniciativas de niñas y niños, de generar escenarios donde el juego corporal es posible, es alentador. También queda el desafío de mayores diálogos, donde los temores manifiestos o desconocidos puedan encontrar espacios de escucha, quizá generados desde diferentes instituciones, entre las cuales la Universidad Provincial de Córdoba debe hacer lugar.

Referencias Bibliográficas

- Astudillo, C. (2015). Perspectiva psicomotriz de las propuestas pedagógicas iniciales, dirigidas a niños de 6 años en la escuela de nivel primario. *En Encuentros en psicomotricidad*. AFeP A. C. Ed. Del Boulevard.
- Ávila, V., y Lacerna, P. (2020). La construcción de competencias enunciativas y narrativas en la primera infancia: una lectura desde la Psicomotricidad y la Psico-semiótica. *Convergencias. Revista de educación*, 3(6), 23–38. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/4034>
- Ávila, V., Recalde, M. y Weckesser, C. (2017). Lo que se juega en los juguetes. Propuesta para el análisis semiótico de juguetes destinados a niños de 0 a 3 años. *En Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, N° 42, 124-154
- Ávila, V., Martínez, L., y Weckesser, C. (2018). ¿Descarga motriz o juego corporal?. Ponencia presentada al *4o Congreso Internacional Entre Educación y Salud Utopías y Desafíos de la Inclusión*. 10 y 11 de agosto de 2018. Organizado por la Universidad Provincial de Córdoba, la Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria y Perkins Internacional.
- Bitonte, M. E. y Grigüelo, L. (2011). De la enunciación lingüística a la comprensión del lenguaje audiovisual. Una punta sobre enunciación (Selección). *Documento de Cátedra, Semiótica de los Medios II*. Secretaría de Publicaciones del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Noveduc.
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298. <https://n9.cl/4fib5>
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. En: *Lúdicamente. Creatividad y libertad: hacia la definición de las claves del juego*, Vol. 5 – N° 10
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2011). *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional*. Homo sapiens Ediciones.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.

- Casella, J., Etchegorry, M. y Vargas, C. (2020). El juego en los dispositivos institucionales para la primera infancia desde una perspectiva de derechos. *Investiga+*, 3(3), 223- 239. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf
- Cerutti, A. (1996). *La práctica psicomotriz en la educación*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Chokler, M. (2015). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Centauro Editores.
- Costa, R. y Mozejko, D. (dirs.) (2015) *Hacer la diferencia. Abordaje sociocrítico de prácticas discursivas*. Eduvim.
- Darrault, I. (2000). *Seminario de psicosemiótica*. Ediciones Ariana. Fundari.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia*. Editorial científico médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Editorial científico médica.
- Marazzi, M. (2011). El cuerpo en el tiempo. Acerca de la observación de la organización temporal en el funcionamiento psicomotor. En González, L. (Ed.) *Temas de Investigación en Psicomotricidad*. 131- 158.
- Minnicelli, M. (2017). Ceremonias mínimas: acción política instituyente de infancia. En Mantilla, L., Stolkiner, A. y Minnicelli, M. (Comps.) *Biopolítica e infancia. Niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano* (75-92). Universidad de Guadalajara.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Wallon, H. (1962). Espacio postural y espacio circundante. En El esquema corporal publicado en *Enfance* N° 1.



Literatura, infancias digitales y tiempo de lectura¹

El derecho de los chicos a leer: no solo a decodificar, no solo a comprender, no solo a juzgar, no solo a elegir lo que leen, sino el derecho de los chicos a querer leer, a tener ganas, necesidad, urgencia de leer. A encontrar la felicidad —esa “felicidad tan accesible” de la que hablaba Borges— en la lectura. Y a tener libros. ¿Está escrito este derecho con todas sus letras?

(...) en estos tiempos que corren la felicidad vendría a ser una forma de resistencia.

Graciela Cabal (2001)

Graciela Biale



1. Texto publicado en el libro *Lectores rebeldes y razones por las que leer vale la pena*, Editorial La Crujía, 2023. Cedido para esta publicación por la autora.



GRACIELA BIALET

Escritora y docente cordobesa, comunicadora social y mediadora cultural especializada en lectura y LIJ. Licenciada en Educación y Magíster en Promoción de la Lectura y la literatura infantil. Es Profesora de la Maestría en Literatura para Niños, de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesora invitada e investigadora en la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, España. Curadora de la Feria del Libro Cba 2021. Creó y coordinó entre 1993 / 2007 el programa Volver a Leer del Ministerio de Educación de Córdoba. Entre 2007 y 2011 diversas regiones y publicaciones del Plan Nacional de Lectura de Argentina. Sus experiencias en formación lectora fueron publicadas en “Prohibido leer: Reflexiones en torno a lectura, literatura y aculturación” (Aique) y en “Lectores rebeldes” (La Crujía). Recibió varias distinciones a su producción pedagógica y a su obra literaria. Algunos de sus libros están traducidos al portugués, al zapoteco, al inglés y al italiano. Entre los más difundidos: Los sapos de la memoria; Si tu signo no es Cáncer, El jamón del sánduche y Un cuento GRRR (Norma); Gigante; Hada desencantada, Epaminondas y Color Mariposa (Brujita de papel), El que nada no se ahoga, Casi leyendas y Juanito Botines (Comunicarte); Carrera de Caracol y Cuando los grillos grillan (Planeta); Las locas de al lado, Nunca es tarde, Marcas bajo el lago e Historia sin Ton ni Son (Yammal).

www.gracielabiale.com

Te espoleo el cuento

—Te digo que, con algo de tecnología digital, ni Leonardo Di Caprio ni Claire Danes se nos mueren en la roquera versión de *Romeo + Julieta*.

—Cenicienta igual, si se comunicaba antes con el príncipe:

Tranqui bombonazo, m tomé 1 brebaje q me dio el cura. Flasheo d muerta 1 rato, pa'despistar ¡y na! Andá preparando la moto q nos rajamo en media H... te aviso por wap 📱💙💚💛💜👉

Yolí las escuchaba y luego las dejaba hablando solas porque le parecía que eran irrespetuosas con los cuentos de hadas, “con lo lindo que es soñar con ser princesa”, insistía.

Y NO hagas caso a mis hermanastras /&%, esas son capaces hasta d cortarse los dedos del pie, o 1 pedazo d talón pa engañarte! (: 🤪

—Y Caperucita... que si ponía el GPS, ¡otra que el camino largo! ¡El rápido y sin atascos, tomaba!

Lola festejaba la gracia:

Me la estoy pensando... viste?... las princesas solo van a los palacios, en cambio nosotras ¡vamos a todos lados!!!



—¿Te imaginas a la abuela, con los anteojos empañados por los sofocones de la edad, tecleando con un dedo sobre el teclado de su celular?

¿Primera infancia o infancias tempranas?

La pedagogía y la psicología nos ha enseñado que “las crías de humanas” (al igual que casi todos los animales) aprenden a vivir (y a sobrevivir) en contacto directo con su entorno eco-biológico, con sus congéneres, y específicamente los niños y niñas, a establecer



Porfa, mi chiquita, pase x la farmacia y traiga mis píldoras. Y si ve a ese lobo carroñero, avísele q el leñador lo anda buscando.

ya es hora d q aprenda a usar el teléfono
que le regalaron los 3 cerditos p su cumple,
que no vamos a andar todos en el bosque
ocupándonos d sus mensajes. 😂

las primeras relaciones del conocimiento en su contexto familiar y socio cultural. Incluso, antes de nacer (alrededor de los seis meses de gestación), un bebé ya registra la voz humana y es capaz de distinguir la voz de la madre de la de otros, lo que implica un primer acto del pensamiento, nos revela Evelio Cabrejo (2020).

Es por esto que, con respecto al tema de la infancia, la lectura y la literatura infantil y juvenil (LIJ), se escucha a especialistas de todo el mundo recomendando acercar lecturas, bibliotecas y estrategias cuanto antes, incluso desde el vientre materno, desde la primera infancia, o como se las denomina ahora (en los ámbitos académicos de las ciencias de la educación, e incluso la UNESCO): “infancias tempranas”, refiriendo al período de vida humana comprendido entre el nacimiento hasta los 8 años de edad, etapa que constituye un momento único del crecimiento, dado que el cerebro desarrolla infinidad de conexiones que luego van en merma. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y circunstancias. La categoría remite a una construcción sociohistórica, que mira a las infancias con sentidos diferenciados, según y cómo una cultura, una sociedad, una comunidad piensa a los niños y a las niñas: como portadores de derechos, sobre todo al de la educación. En este contexto, el proceso de alfabetización (estética, sensible, educativa y cultural) arranca desde el nacimiento mismo y se desarrolla en el marco de una autonomía progresiva

hasta alrededor de los 8 años, o sea, cuando puede ser capaz de leer y escribir porque domina los recursos simbólicos necesarios.

En esta mirada, no solo la alimentación y el crecimiento físico son imprescindibles; un adecuado desarrollo en etapas tempranas, involucra también el crecimiento cognitivo (aprendizaje y razonamiento), sí, pero, sobre todo, el emocional, siendo primordial el crecer en un entorno afectuoso, sin violencia y seguro, para que los y las chicas sean capaces de transmitir lo que sienten.

En época de pandemias (y la del Covid 19 no ha sido la única... parece que tampoco la última, lamentablemente) los supuestos antes enunciados se pusieron en tensión debido a la notoria desigualdad en cuanto a la cobertura de las necesidades básicas insatisfechas en las infancias de los sectores más vulnerables, y en cuanto a sus desarrollos emocionales, un generalizado descuido más allá de si tuvieron o no acceso a la digitalidad. La incertidumbre y el clima de hostilidad reinante durante los aislamientos preventivos y/u obligatorios, sumado al distanciamiento social (que pareció replicarse no solo en la calle, sino aun estando en casa, cada cual con su pantalla), parecieron ser un denominador común. Y lo más trágico, 30.300 niños y niñas quedaron huérfanos o perdieron a sus cuidadores en el lapso de 19 meses, según la investigación de la revista médica *The Lancet* acerca de las “Estimaciones mínimas mundiales de niños afectados por la orfandad asociada al COVID-19”¹.

Qué podría pasar entonces en medio de este nuevo modo de vida digital (para los que pueden) que nos impone la tecnología

² Los niños fueron agrupados por edades —0 a 4 años, 5 a 9 años y 10 a 17 años— y en Argentina se reportaron 4.300 niños afectados en el primer grupo, 6.500 en el segundo y 19.400 en el tercero, dando un total de 30.300 niños con pérdidas de madres, padres o cuidadores. <https://www.telam.com.ar/notas/202202/584578-coronavirus-ninios-padres-fallecidos.html>

y los aislamientos sanitarios que han venido para quedarse, según parece. ¿Qué cambia en ese tipo de relación infancia /mundo?

Literatura e infancias aisladas

¿Qué moviliza al niño a querer conocer algo?: La curiosidad. ¿Cómo la expresa? Con palabras, ya sean enunciadas o jugadas. ¿Y qué es un cuento si no una historia que juega con palabras a despertar la imaginación? ¿Qué es una jitanjáfora, una canción de cuna o de rondas? Un juego que crea un mundo de fantasías, que alimenta nuevas fórmulas de conocer sonidos y maneras de representar el mundo (el real y el soñado).

El juego es por excelencia el modo infantil de acceso al conocimiento sensible, para el desarrollo de los procesos de empatía y los creativos. Pero el contacto con pares, ese espacio de juego que garantiza el patio de la escuela en el recreo no fueron posibles. Aún aquellas infancias que asistieron a escuelas, en otros países, estuvieron impedidas de jugar entre sí.

Además, para que un encuentro entre el niño y la ficción prospere, siempre hará falta un acompañante, “un otro más experto” “más conocedor” (Vigotsky, 1993, 1987), un hermano, un padre, una madre, una abuela, un maestro, alguien que con amor y ternura dedique tiempo (el bien más valioso de vida que nos es otorgado al nacer) para acercar a los chicos al mundo de la ficción.

El tema es que la ficción, en tiempos de distanciamiento social, también se dio de manera digital, dirán muchos. Y es cierto. ¿Qué ficciones presentan las pantallas? En su gran mayoría las montadas sobre estereotipos bélicos, sexistas, monárquicos y compulsivos, tanto en los juegos en línea, como en los programas infantiles de TV y las series multiplataformas.

Un indiscutible beneficio de la lectura literaria es que permite activar los mecanismos de la imaginación autónoma, porque deja abierta las ventanas a las representaciones personales de quien lee, quien dota con ideas propias el sentido del relato, favoreciendo la diversidad de puntos de vista y la criticidad.

Pero las historias ficcionales también se cuentan en las pantallas, dirán otros, y esto, mucho antes de la pandemia, con el agravante de que, durante el aislamiento, el acercamiento a los libros de las bibliotecas públicas también estuvo suspendido. La escuela y sus bibliotecas áulicas (hay libros literarios y manuales de estudio en todas las escuelas de gestión estatal en Argentina, dotadas por el Plan Nacional de Lecturas, y aunque parezca increíble: ¡en algunas siguen inmaculados!) o las centrales o las populares son, para muchos chicos los únicos escenarios donde hallar un cuento, una novela, un comic... (las estadísticas dicen que solo un 44,2% de la población lee libros, lo cual cruzando datos con índices de pobreza nos revelarían el penoso porcentaje de un 30% de familias que disponen de libros en sus hogares²).

Entonces estamos frente a un problema de muchas aristas con respecto a la lectura literaria (LIJ) y las infancias, las tempranas y más aún con las mayores de 8, las preadolescentes y las que siguen.

Se hace oportuno recordar una preocupación que planteó Mempo Giardinelli en su libro *Volver a leer*, citando a Trelease: “de las 8.640 horas que tiene cada año, el niño pasa en la escuela apenas 720 (calculando cuatro horas diarias por 180 días de clases). Las otras 7.920 horas (más del 91% de su vida) las pasa con los “maestros” de la casa, o sea padres, abuelos, tíos, hermanos mayores, niñas si son chicos de familias acomodadas”.

2 <https://encuestadeconsumo.sinca.gob.ar/libros>

O sea, con pandemia o sin ella, la mayor responsabilidad siempre es de quién cría. Entonces preguntémonos ¿quién cría a nuestros chicos? La tele, la calle, la tecnología, la soledad, los extraños... ¿las madres? ¿los padres? ¿quién?

¿Un ejemplo de cómo la lectura infantil del mundo tiene gigantes gestos literarios? Sólo es cuestión de acercar libros y tiempos de escucha, como en esta escena de intercambios de ideas (Bialet, 2004):

El mar no crece cuando sube, solo se desparrama distinto

Esas vacaciones de verano nos fuimos a San Clemente del Tuyú, en la provincia de Buenos Aires. Para cordobeses serranos, mediterráneos y de familia numerosa como nosotros, eran las mejores vacaciones de nuestras vidas.

Si a ello le sumamos que nuestros hijos no conocían el mar, es fácil imaginar cuántas fantasías tejimos, ansiosos por desafiar su gusto a sal y peinar el enrulado vaivén de sus olas. ¡Sí que disfrutamos esos quince días! Todo nos sorprendía: la música marina con olor a pescado, las caricias de arena, las caminatas nocturnas, la búsqueda de caracoles al alba, la magia de las mareas...

Una noche cenando, ya de regreso en Córdoba, recordábamos con nostalgia y placer nuestras vacaciones.

Agustín, el mayor de mis hijos, comentó preocupado que no entendía cómo era eso de las mareas, porque el agua “no engorda y después se aflaca, ¿NO?”.

Requería una explicación, pero antes que alguien pudiera abrir la boca, su hermana Leticia, mirándolo despectivamente con cara de genio, le contestó:

—¡Qué bestia sos! —mientras agitaba la cabeza— ¿Acaso vos no sabés que la tierra se mueve? Agustín hizo un gesto de SÍ con su mejor cara de AMIQUÉÉE.

—¡Y bueno, pensá! —tomó su vaso con soda y lo movió acompañando la explicación.

—Cuando la tierra se mueve, tumba el mar para un lado y para el otro. Si se inclina para la Argentina, el mar se viene para acá y sube por la playa. En cambio, cuando la tierra se “chinguea” para el otro lado, el mar se va para la China y le moja la playa a los chinos...

—¡Y de tanto ir y venir, se MAREA!... ¿Entendés? —le recriminó chispeante de sapiencia mientras agregaba el infaltable:

—¡NOCIERTO, mááá...?

No del todo convencidos con la versión de Leticia, preguntamos:

—Y vos Juli, ¿cómo creés que es eso de las mareas?

Pensó un ratito y contestó con los ojos llenos de poesía:

—¿Viste que por las noches la luna se acostaba sobre el mar? —esperó a que afirmáramos con la cabeza y siguió:

—Bueno, como la luna era tan... PERO TAN grande, al entrar a dormir al agua, desparrama el mar por todos lados. Así, ¿ves? —y echó un bollo de pan en su plato lleno de sopa.

Mientras nosotros nos limpiábamos el caldo de gallina con cabellos de ángel de su ejemplo, él susurró con una caricia de recuerdos en la voz:

—Al entrar al agua, la luna desparrama al mar y salpica con olas de playa.

Los cuentos de hadas son más que reales: Infancias digitales y tiempo de lectura

La digitalidad en tiempos de aislamientos sociales nos han ayudado a estar en contacto con los demás, fue muy necesaria, pero dejar a los chicos solos frente a las pantallas todo el día, no es la respuesta a su armónico desarrollo emocional. Solo por pensar en torno a algunos datos: en Argentina, los casos de acoso o abuso sexual a menores por Internet (*Grooming*)³ aumentaron un 30% desde la cuarentena del 2020, y los ciberdelitos crecieron un 500%.

Repreguntamos: *¿Quién pone contenido en la agenda de vida de nuestros chicos?*

Tal vez, el tiempo de resguardo y cuidado de nuestra salud, junto a nuestros niños, podría haberse convertido en una oportunidad para recuperar el rol de figura significativa y tutelar para las infancias, y rediseñar el tiempo que antes destinábamos a las ocupaciones que comprobamos (muchas de ellas) innecesarias, como las compras desmedidas, los excesivos paseos familiares al *yopin* (*¿castellanizamos un poco?*).

Uno de los principales consejos en tiempos de la pandemia por Covid 19, en cuanto a la crianza de niños (que no podían ir a la escuela ni salir jugar con amigos), fue “mantener rutinas saludables” y el diálogo constante, para templar ánimos, miedos y enseñar a desarrollar resiliencia, o sea, saber recuperarse ante la adversidad

3 <https://www.groomingarg.org/dia-nacional-de-lucha-contr-el-grooming-6-de-cada-10-ninos-ninas-y-adolescentes-hablan-con-personas-desconocidas-en-internet/>

(Ahh... ni que fuera una burda casualidad: como Pinocho, como Pulgarcito, como Hansel y Gretel, como las historias y mitos de pueblos originarios de América, tales como los del Dios del fuego, Itoj. La literatura infantil y juvenil está plagada de personajes y situaciones resilientes).

Leer en voz alta a nuestras crías humanas, contar cuentos fantásticos (o sea los clásicos, o de hadas), leyendas y relatos familiares, leer junto a nuestros niños un capítulo por día de una novela, buscar juntos en Internet buenas narraciones de textos literarios, recorrer los catálogos en línea que ofrecen los Planes de lectura de Argentina —y de varios otros países latinoamericanos— y muchas bibliotecas (hacerlo no como una prescripción ni como deuda, sino como un juego), desarrollar el gusto por la escucha de la palabra poética, deben y pueden convertirse en rutinas saludables, porque la lectura es la llave que abre las puertas del conocimiento formal de la realidad cotidiana, el del aprendizaje sensible y también el de los saberes emocionales. ¿Cómo? porque despierta todos los recursos de las representaciones simbólicas con las que pensamos, sentimos y nos expresamos. Además, ese tiempo compartido de lectura les demuestra a los chicos que nos importan, que los amamos, que no están solos en medio de las incertidumbres.

Bruno Bettelheim nos demostró desde el Psicoanálisis los beneficios de acercar cuentos de hadas a los chicos. Sus palabras parecen escritas para cualquier emergencia sanitaria:

El pequeño está sujeto a sentimientos desesperados de soledad y aislamiento, y, a menudo, experimenta una angustia mortal. Generalmente es incapaz de expresar en palabras esos sentimientos, y tan solo puede sugerirlos indirectamente: miedo a la oscuridad, a algún animal, angustia respecto a su propio cuerpo. (p. 14)

La lectura de buena literatura para chicos no solo se convierte en “una rutina saludable” y activa el pensamiento simbólico, además nos permite tiempo de calidad para hablar de los profundos conflictos internos que se originan en los impulsos primarios y en las violentas o desmedidas emociones de cada uno de nosotros cuando crecemos, sentimientos que son tan propios de la infancia, y a su vez absolutamente personales en cada niño. Una conversación que pueda ir de la ficción a la realidad y viceversa, que nos reconecte con el infante que fuimos y con el que tenemos en frente.

“Los cuentos de hadas son más que reales; no porque les enseñen a los niños que existen los dragones, sino porque les dicen que se puede derrotarlos”. G. K. Chesterton (Como está citado en Gaiman, 2008, p.6).

La palabra clave para tiempos de grandes cambios e incertidumbres es la resiliencia, saber que podemos sobrevivir, creer que cambiaremos lo suficiente para dejar de hacer estragos a nuestro planeta, o quizás ¿asumir que seremos la generación que le contaremos a los que vienen, cómo era el mundo y la vida sin barbijos?

La ficción nos redime

La literatura —y el arte en general— libra a las personas de la obligación de cumplir su biografía por mandato de otro, las salva del dolor de vivir midiendo su fecha de caducidad, les grita que pueden ser libres, únicas y originales, en un entorno que siempre pretende masificarlas.

La literatura de ciencia ficción nos mostró, hace mucho, realidades como las que vivimos en épocas de pandemia. Me viene a la mente aquella permanente lluvia ácida donde vivían los excluidos de los centros de poder, los que no podían refugiarse en *countries* aéreos, donde el aire era aún respirable, y donde el amor era más

factible con clones que con humanos, en la novela *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, de Philip K. Dick, publicada en 1968, y llevada al cine con mucho éxito en 1982 bajo el título *Blade Runner* (“Cazarecompensas”, en castellano).

“Escribo porque no tengo respuestas”, dice la poeta María Ángeles Pérez López.

La literatura y la ficción no usan tapabocas (no debieran, ¡NUNCA MÁS!). Sus límites son la imaginación y las preguntas existenciales de quien la escribe y de quien al leerla la recrea, sin cadenas, sin barbijos. Por eso, la literatura y el arte amasan sus incertidumbres en mensajes inacabados (¿hacia dónde van las reelaboraciones de sentidos?, ¿cómo terminará?, ¿lo escrito en el poema es lo que hubiera querido expresar el lector?). Nos moviliza, nos pone en la piel de mundos y vidas de otros, de prójimos, toda una infinidad de singularidades al alcance de la lectura literaria. Y es leyendo literatura como internalizamos recursos emocionales para encontrar certezas y decisiones posibles de resolución.

La incertidumbre, en este mundo globalizado, casi siempre deriva de la ausencia de información, o por desacuerdo con la magra o mala información con que se cuenta, por tanto, la incertidumbre tiene mucho de desconocimiento. La lectura es hermana de leche de la educación, del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Bialet, G. (2004). *El libro de las respuestas sabihondas*. Editor, Graciela D’Lucca de Bialet.
- Bettelheim, B. (1994) Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Crítica Grijalbo Mondadori. https://archive.org/details/bettelheim-pa-cuentos_de_hadas_202302/page/n1/mode/2up?view=theater
- Cabal, G. (2001). *La emoción más antigua*. Sudamericana.
- Cabrejo Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Ed. Fondo De Cultura Económica (Fce).
- Gaiman, N. (2008). Coraline. Edición digital: Adrastea. <https://corazondeartista.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/gaimanneil-coraline.pdf>
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral



Colección**Estudios**

Este espacio editorial se propone difundir publicaciones de docentes, estudiantes, egresados y egresadas de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), ligadas a las principales problemáticas de abordaje en las carreras de grado y posgrado que conforman la oferta académica de la universidad así como en las áreas de Rectorado con enfoque en investigación y comunicación pública de la ciencia.

Su perfil se construye desde la difusión y la divulgación del saber académico en tanto aportes en la construcción colectiva de conocimientos situados y problematizaciones en las que la comunidad de la UPC se constituye en una voz activa.

Mediante la colección Estudios, la Editorial Universitaria UPC busca responder a un interés de la comunidad universitaria en relación a la difusión de libros que, desde diversas tipologías textuales, den cuenta de temáticas o problemáticas en las que, sus campos disciplinares y científicos, tienen incidencia social. En este sentido, será un espacio editorial para dar lugar a la voz especializada a partir de conocimientos contruidos por personas y colectivos.

Este libro se terminó de editar en la
Universidad Provincial de Córdoba en
el mes de Marzo del 2025.

Córdoba, Argentina.



Colección **Estudios**

UC|^e_u