

¿Me prestás
tu atención?

MANUAL DE
INDAGACIÓN NARRATIVA

CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA



Índice

| | |
|--|----|
| ■ Introducción | 03 |
| ■ ¿Para qué un manual? | 06 |
| ■ Los contextos de enunciación en el trabajo de campo | 10 |
| ■ ¿Cómo es una posible metodología? | 16 |
| ■ ¿Por qué la diversidad de lenguajes artísticos? | 19 |
| ■ Imaginar es... ¿fácil o difícil? | 25 |
| ■ Espacio propio y lenguaje teatral | 29 |
| ■ Espacio interpersonal y lenguaje de títeres | 36 |
| ■ Espacio comunitario y lenguaje de animación | 44 |
| ■ Espacio social y lenguaje audiovisual | 50 |
| ■ ¿Cómo perciben las niñas, niños y adolescentes a la violencia? | 61 |
| ■ El espacio imaginario y transformador | 78 |
| ■ Reflexiones | 85 |
| ■ Bibliografía | 92 |





Introducción

La violencia contra niñas, niños y adolescentes tiene múltiples dimensiones, mecanismos y ámbitos en los cuales se expresa. Existen condiciones sociales y económicas subyacentes a la violencia. De tal modo, no es posible abordar uno de esos aspectos sin considerar a los demás, sus interrelaciones y contextos.

El maltrato intrafamiliar y la utilización de prácticas violentas en la crianza constituyen una de las principales causas de adopción de medidas de protección que implican la separación familiar, lo que conlleva otros riesgos de vulneración de derechos asociados a la privación de vínculos parentales y a las dificultades del alojamiento en residencias. La violencia ejercida contra los niños y niñas principalmente en el ámbito familiar pero también en otros contextos de socialización, tales como el barrio, la escuela y el entorno digital en caso de adolescentes, es actualmente una de las preocupacio-

nes globales sobre los efectos indirectos de la pandemia de COVID-19. Si se logra avanzar en la erradicación progresiva de la violencia junto al aseguramiento del resto de derechos, entonces se fortalecerán los entornos familiares, se reducirá la institucionalización de chicos y chicas y disminuirán muchas de las situaciones que derivan posteriormente en conflictos de adolescentes con las leyes y posteriores abusos de autoridad contra los niños y las niñas por parte de las autoridades. (UNICEF Argentina, 21/12/2020)

En Argentina, los datos sobre la violencia asociada a la crianza indican que, pese a que el 97% de las madres y/o cuidadoras manifiestan que niñas, niños y adolescentes no deben ser castigados físicamente, el 59% de los hogares utiliza métodos de crianza violenta como agresiones verbales y castigo físico (el 52% agresión psicológica, el 35% agresión física y el 7% castigo físico severo). Entre



las infancias y adolescencias con discapacidad y neurodiversidad la crianza violenta asciende al 72%. (MICS, 2019-2020).

En este contexto, todo aporte para una cultura de paz centrada en el Interés Superior del Niño, sostenida y comprometida, contribuye y es urgente, porque ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y toda la violencia es prevenible (Pinheiro, 2006). Cada vez más están siendo reconocidos y visibilizados los impactos de la violencia en la integridad, el bienestar y la salud integral de las infancias y adolescencias. En este sentido, es necesario promover abordajes basados en la intervención temprana y la prevención de las vulneraciones de derechos.

En lo que refiere a la prevención de la violencia en el ámbito familiar y en los métodos violentos de crianza, es necesario desarrollar estrategias integrales e innovadoras para el fortalecimiento del cuidado familiar y comunitario (Art.4 y 7, LN N°26.061). Que las familias puedan contar con información y el acompañamiento para modificar los factores que incrementan la violencia, como el consumo problemático de sustancias, las normas so-

ciales y prácticas culturales que reproducen la violencia de género y los métodos violentos de crianza, el adultocentrismo, las estigmatizaciones y estereotipos que impiden el desarrollo pleno de niñas, niños y adolescentes en sus centros de vida y comunidades. Asimismo, se torna fundamental generar mecanismos de escucha a quienes sufren estas violencias. Una estrategia innovadora e integral para la sensibilización y prevención, a 35 años de ser sancionada la Convención sobre los Derechos del Niño, debe incluir las voces y opiniones de las y los protagonistas y principales destinatarios de tal estrategia, tal como lo llevó a cabo el *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas* (ONU, 2006). Y así, junto a las infancias y adolescencias y sus familias, y con la presencia del Estado -principalmente desde los gobiernos locales e instituciones del primer nivel- co-crear entornos de vida más saludables, seguros y protectores.

La comprensión de la importancia de la prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes está avanzando, aunque es necesario hacer una inversión mayor para aumentar los conocimientos acerca de la mejor manera de prevenir esa violencia. Las siete estrategias INSPIRE para poner fin a la violencia contra los niños y las





niñas (OPS, 2016) presenta maneras de abordar el tema basadas en la evidencia, son integrales, multisectoriales y promueven la cooperación. En ese documento también se ha basado e inspirado el trabajo en territorio que a través de esta publicación se comparte; ya que ha permitido pensar, imaginar y diseñar siete estrategias participativas para poner fin a la violencia contra niñas, niños y adolescentes sustentadas en sus opiniones, aportes, miradas y expresiones. A ellas se ha podido arribar a partir de la metodología de indagación narrativa que aquí se comparte.

Lo que aporta este manual no es una experiencia aislada. Se une a múltiples trayectorias que con mayor o menor visibilidad sostienen desde hace mucho tiempo su compromiso con los derechos humanos de la niñez y la adolescencia. Es importante continuar visibilizando las formas, ámbitos y métodos de la violencia de los que son víctimas las infancias y adolescencias. Imaginar entornos libres de violencia, actuar y crearlos; de tal modo que esas experiencias concretas y sostenidas, puedan inspirar y ser multiplicadas. Expandir y fortalecer la trama que une al sistema de protección integral con políticas públicas que prioricen a las infancias y adolescencias

de manera transversal en todos los gobiernos, junto a la pedagogía de los cuidados, la pedagogía de la ternura y las pedagogías que ponen en el centro a niñas, niños y adolescentes. Para cortar (o debilitar) los hilos del maltrato, los golpes, los gritos, los términos peyorativos y las palabras que hacen doler. Con suficiente compromiso e inversión los enfoques de prevención creativos pueden generar un cambio y marcar la diferencia (Pinheiro, 2006).



¿Para qué un manual?

Este manual se propone, ofrece y abre para poder compartir estrategias metodológicas para propiciar espacios y tiempos de indagación narrativa con niñas, niños y adolescentes, y sus reflexiones y creaciones generadas al haberlas llevado a la práctica en contextos diversos. Por lo tanto, la escritura de estas páginas buscan la intención de dejar una huella posible para quien quiera seguirla, mejorarla, inspirarse en ella. Así mismo, con total transparencia en explicitar las intenciones, se trata de poner por escrito para que los acontecimientos artísticos no se pierdan en su discurrir performático y efímero, para que esta experiencia -cada vez con sus cualidades situadas- pueda ser multiplicada.

Sin embargo, la memoria de la participación en encuentros de las características como los que aquí se proponen, no tiene nada que ver con lo que pueda ponerse en palabras desde la perspectiva de las personas adultas. Si han sido con profundo sentido, esos momentos vitales quedarán al resguardo de la memoria de las niñas, niños y adolescentes, disponibles para cuando los necesiten. Se trata entonces de un proceso de escritura para quienes acompañan, cuidan, protegen y se dedican a la niñez y la adolescencia. En la búsqueda de un juego temporal no lineal, porque

“los símbolos repiten nuestra infancia, pero también exploran nuestra existencia adulta” (Rodríguez, 2000).

Se sueña con que esta lectura retorne en una complicidad, como una identidad colectiva entre pares, tan valiosa en la infancia. Ojalá también puedan volver las miradas y preguntas que se habitaban siendo niñas y niños. Porque “conocernos sólo se podría cumplir, y ya es bastante, como un contarnos y comentarnos, y también descifrarnos” (Rodríguez, 2001).

Va entonces este manual, con la convicción que esos modos de vivir el mundo con “ojos de niño” (Tonucci, 2007) se vuelva un discurso donde leernos en la adultez. Esa fuerza de la simbolización en la niñez que nos hace reflexionar que “en el ámbito de lo observable todo lo sensorial del campo perceptivo, en especial la imagen, se vuelve discurso” (Casas, 1997).

La construcción del relato siempre permitirá “ligar entre sí acontecimientos que están separados en el tiempo reconstruyendo una secuencia como un todo orgánico y dinámico” (Duero, 2017). El tiempo, los tiempos, plasmados en el texto.





Un texto que quiere animar con sus prácticas a que el porvenir sea Memoria, solidaridad, imaginación y creatividad. Sabiendo que “un comportamiento es acción si está inmerso en una red conceptual que vincula el pasado con el futuro y que involucra agentes motivados que actúan en base a expectativas, motivos o ‘intenciones’” (Duero, 2017); se dirige hacia “el entonces y allí” (Muñoz, 2020).



Entre la diversidad de géneros

Un manual es un género discursivo (Bajtín, 1979) que, si bien está presente predominantemente en el campo de la educación, manifiesta una intencionalidad de enseñanzas y aprendizajes en distintas esferas de la actividad social.

De acuerdo con la definición de géneros discursivos del Centro Virtual Cervantes, este lingüista ruso establece que la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada ámbito de uso existe un amplio repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se hace más compleja cada situación de comunicación. En este sentido, Swales (1990) y J. M. Adam (1999) han destacado el carácter histórico y cultural de los géneros discursivos: por un lado, los géneros pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales; por otro lado, en cada cultura las características discursivas y lingüísticas de un mismo género pueden variar.

De algún modo la metodología para la secuencia de indagación narrativa que aquí se comparte sueña con que ese *género discursivo primario*, como los son las conversaciones con las chicas y chicos, con su espontaneidad y profunda sencillez, co-creen (junto a las personas adultas) un *género secundario o extremante*, elaborado, planificado, complejo.

Es justamente con relación a la complejidad comunicativa inscrita en los derechos de las niñas, niños y adolescentes a expresarse, participar, ser oídos y tenidos en cuenta, y a las transformaciones sociales, históricas, culturales, epistémicas que se requieren para que las infancias y adolescencias sean sujetos activos en la circulación de discursos y sentidos, que se ha imaginado y nombrado a este libro como manual. Porque se propone en un aprendizaje abierto y continuo, porque recupera y comparte un proceso complejo de trabajo y porque le (nos) habla a quienes (áreas de gobierno, profesionales, investigadores, docentes, artistas, etc.) se encuentran dispuestos y disponibles a aprender de quienes más saben cómo es vivir la niñez y la adolescencia hoy. Y así, junto a ellas y ellos, prevenir la violencia.





Los contextos de enunciación en el trabajo de campo



Para la construcción participativa de estas estrategias creativas e innovadoras, cuyo propósito es acompañar a las familias en la crianza sin violencia e incidir en las agendas y políticas públicas de los gobiernos locales para la prevención de la violencia contra la niñez y la adolescencia en sus diversas manifestaciones y ámbitos, se ha diseñado en primera instancia una metodología de indagación narrativa con niñas, niños y adolescentes.

Dicha metodología se centró en propiciar las condiciones de enunciación de las chicas y chicos, en espacios de referencia a los que habitualmente asisten y donde conocen a las personas adultas de confianza que allí se encuentran. De este modo, se buscó priorizar con la secuencia de investigación el fortalecimiento de proyectos y grupos dedicados a los derechos de la niñez y la adolescencia a la expresión, participación, ser oídos y tenidos en cuenta, y no -por el contrario- llevar a cabo un trabajo de campo escindido de un proceso social y cultural sostenido en el tiempo y en el que las niñas, niños y adolescentes y sus historias de vida se encuentran en el centro. Esta definición, a su vez, fue condición *sine qua non* para llevar adelante el trabajo, ya que el considerar al *interés superior del niño* no solo como derecho sino también como principio

y norma de procedimiento conlleva al resguardo de su integridad y dignidad en una trama de lazos y vínculos afectivos, de referencia y confianza, entre y con quienes se puede dar continuidad a aquello que las niñas, niños y adolescentes manifiestan y -si así lo requiriera- poner en marcha articulaciones en el marco del sistema de protección integral.

De este modo, la investigación-acción participativa pudo realizarse en articulación con la ONG nacional Aldeas Infantiles S.O.S, la Fundación FuCas de Salta capital y el gobierno local de Venado Tuerto. La metodología implementada tuvo en cuenta herramientas de construcción de conocimiento tanto cuantitativas como cualitativas. En el primer grupo se encuentra principalmente un micro estudio de percepción subjetiva de la violencia y en el segundo una secuencia de indagación narrativa a partir de diversos lenguajes artísticos que fueron recorriendo la identificación de los factores de riesgo y de protección en los entornos conceptualizados por el enfoque ecológico de la violencia.

Gracias a estas valiosas articulaciones se ha podido llevar a cabo un vasto y rico trabajo de campo del que partici-



paron 400 niños, niñas y adolescentes. Se reunieron pinturas, palabras, imágenes, conversaciones, personajes, animaciones. Iniciar la sistematización de todos esos tesoros ha sido inquietante y asombrosa, procurando ir a las lecturas con la misma apertura y actitud de escucha que se sostuvo durante los encuentros. En ese rico y diverso corpus se buscaron los principales ejes estructurantes de las construcciones narrativas para la elaboración de estrategias para la prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.

Posteriormente, con los avances de las sistematizaciones y algunas creaciones terminadas, se realizaron instancias de recepción con 150 chicas y chicos, de las distintas piezas artísticas, audiovisuales y comunicacionales co-creadas a partir de sus voces y expresiones. Este punto de retorno, revisión y validación con quienes aportaron sus palabras y miradas ha sido también una instancia irrenunciable dentro del proceso. Volver a los territorios y sus comunidades, dialogar y explorar conjuntamente las resonancias de lo realizado, es tan importante a cuidar como otras dimensiones y etapas relevantes del proceso. Tal es así que las creaciones elaboradas han podido hacer un primer recorrido por todos los grupos y localidades en

las que han participado las niñas, niños y adolescentes. En el caso de Venado Tuerto, además del encuentro con las chicas y chicos, se generó una instancia de capacitación y sensibilización a partir de dichas producciones, de la cual participó el intendente y los equipos del gobierno local que trabajan con infancias y adolescencias de las distintas áreas. En el caso de Salta capital la presentación también consistió en dos instancias, una en la que participaron autoridades, funcionarios y profesionales involucrados en la temática, y otra con las chicas y chicos. A su vez, en esta localidad, se realizó una mesa de trabajo con lideresas para poder dar continuidad y profundidad a la prevención y abordaje integral de una de las vulneraciones más críticas y urgentes a atender por parte del Estado en todos sus niveles y poderes, como lo es la violencia sexual en grupo contra niñas y adolescentes indígenas.

En estos encuentros de recepción sucedieron importantes momentos de incidencia en políticas públicas y estrategias comunitarias. Entre ellas asumir públicamente el compromiso de continuar trabajando en articulaciones entre el Estado y las organizaciones no gubernamentales, así como también dar sostenibilidad en el tiempo a los encuentros de participación de niñas, niños y ado-

lescentes. Para que, a partir de allí, seguir imaginando el barrio, la ciudad, las instituciones, los territorios, con enfoque de derechos humanos en niñez y adolescencia y desde la perspectiva que a todo ello le dan las infancias y juventudes. Esto, entre otras variables posibles, ha podido suceder por el cuidado sostenido en todas las condiciones de enunciación, desde la creación y producción, hasta la recepción. En Venado Tuerto las chicas y chicos propusieron compartir los audiovisuales con el intendente, y esa mañana el intendente junto al equipo de gobierno, ya lo había recibido atentamente, asumiendo ideas y aportes para continuar. En Salta capital las chicas y chicos propusieron compartirlos con las familias, y el equipo de FuCas -que convocó y reunió a sus socias fundadoras del año 2000 con la coordinación actual- ahí mismo se dispuso a diseñar esa actividad. Una actividad que es posible llevar adelante en ese mágico lugar recuperado por un grupo de mujeres en uno de los barrios periféricos de la ciudad, porque allí no sólo niñas, niños y adolescentes se sienten parte del espacio sino también las personas adultas que los cuidan. Porque, entre otras cosas que allí suceden, es posible reunirse a trabajar en grupo, cosechar limones, cocinar, bailar, festejar un cumpleaños. Se trata, entonces, de

fortalecer, revitalizar, sostener y hacer crecer estas entre otras tramas vinculares, afectivas y afectantes, que existen y suceden, teniendo como eje prioritario a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y con propia voz.

En ambas provincias la presencia de las autoridades de aplicación del sistema de protección integral, tanto en lo local en las ciudades de la provincia de Santa Fe (Venado Tuerto, Villa Gobernador Gálvez, Recreo y Wheelwright) como en lo provincial en la ciudad de Salta, da cuenta de un valioso y sostenido proceso de articulación, escucha y construcción de acuerdos en la agenda de trabajo conjunta entre el Estado, las organizaciones no gubernamentales especializadas en derechos humanos de niñez y adolescencia -como lo son Aldeas Infantiles y FuCas- y UNICEF Argentina. Este aspecto, no solo da cuenta del cumplimiento de los objetivos que dan marco a las consultorías específicas involucradas en esta labor de manera integral y transversal, sino también por el reconocimiento a UNICEF Argentina en su capacidad de generar instancias de trabajo colaborativo con los gobiernos para poner fin a la violencia contra las infancias y adolescencias.





A modo de síntesis y para poder visualizar la diversidad de dispositivos, territorios y cantidad de niñas, niños y adolescentes que conformaron el trabajo de campo:

Talleres de masculinidades

En La Plata participaron un total de 20 chicos, chicas y jóvenes de entre 8 y 22 años.

En Venado Tuerto participaron un total de 28 chicos y chicas de entre 16 y 17 años.

Indagaciones narrativas

En Venado Tuerto se realizó la secuencia de cinco semanas y participaron un total de 59 chicos y chicas de entre 6 y 12 años.

En Salta se realizó la secuencia de cinco semanas y participaron un total de 44 chicos y chicas de entre 6 y 15 años.

Micro estudio de percepción de las violencias

. Santa Fe

Total de participantes: 154. Organizados en:

Grupo de 6 a 9 años: 17 participantes en Recreo; 19 partici-

pantes en Wheelwright; 6 participantes en Villa Gobernador Gálvez.

Grupo de 10 a 14 años: 18 participantes en Recreo; 19 participantes en Wheelwright; 16 participantes en Villa Gobernador Gálvez.

Grupo de 15 a 18 años: 29 participantes en Recreo; 19 participantes en Wheelwright; 11 participantes en Villa Gobernador Gálvez.

. Salta

Total de participantes: 95. Organizados en:

Contexto indígena/Capiazuti

Grupo de 10 a 14 años: 10 participantes. *Grupo de 15 a 18 años:* 7 participantes.

Contexto indígena/Pichanal

Grupo de 6 a 9 años: 10 participantes. *Grupo de 10 a 14 años:* 12 participantes.

Contexto rural/Puna

Grupo de 6 a 9 años: 15 participantes. *Grupo de 10 a 14 años:* 12 participantes.

Contexto urbano/Salta capital

Grupo de 6 a 9 años: 10 participantes. *Grupo de 10 a 14 años:* 10 participantes. *Grupo de 15 a 18 años:* 6 participantes.

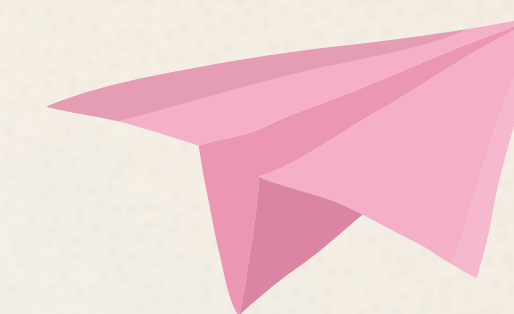
Entonces, repasando...

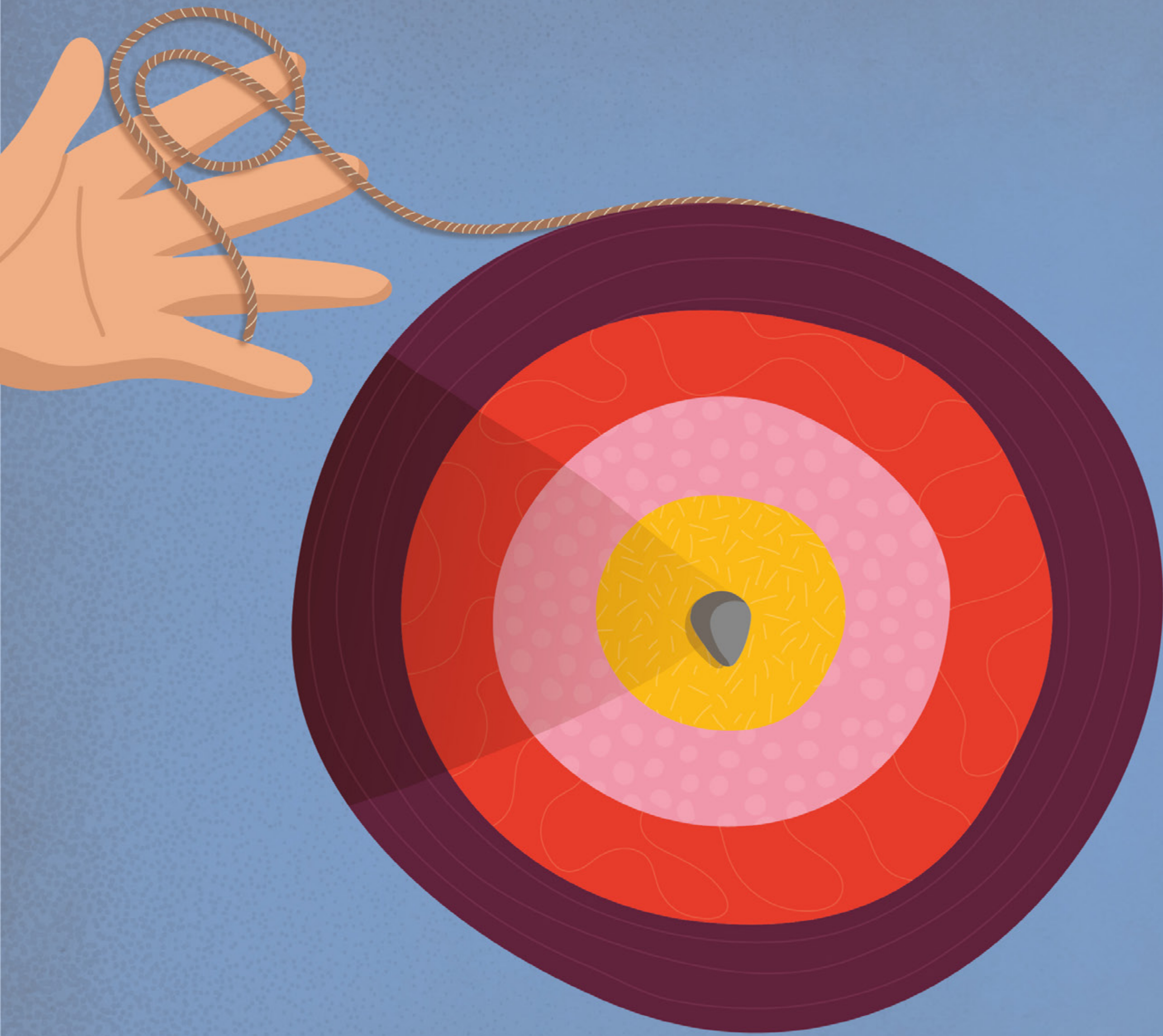
Propiciar las condiciones de enunciación es parte de la metodología de indagación narrativa con niñas, niños y adolescentes, en el marco de una investigación participativa para co-crear estrategias de prevención de la violencia. Y, para ello, se propone:

- 1.** La actitud de escucha abierta, “con orejas verdes” diría Gianni Rodari, por parte de las personas adultas que dinamizan y articulan los encuentros.
- 2.** Que los contextos sucedan en ámbitos de referencia, de participación, conocidos o cercanos para las chicas y chicos, a donde podrán continuar asistiendo o contactar a una persona de confianza cuando quieran y necesiten ampliar y profundizar en un relato individual.
- 3.** Por consiguiente, que tanto las personas como los lugares se enmarquen en el paradigma de la protección integral y cuenten con una estrategia, protocolo y red institucional desde donde alojar y acompañar en caso de que suceda la exposición de situaciones de violencia.
- 4.** Contar con personas a cargo de una observación no

participante y el registro escrito, sonoro, fotográfico, audiovisual como parte del trabajo de campo, sin que ello signifique la publicación de esas imágenes ni exponga las identidades de las y los participantes. Será, por el contrario, a modo de insumo y como parte del relevamiento para el posterior análisis reflexivo de todo el corpus generado por las chicas y chicos en los diferentes momentos.

- 5.** Prever, con la riqueza de ese corpus, crear y producir diferentes piezas artísticas, como videos breves, cuentos, y materiales de sensibilización e incidencia, que contribuyan a amplificar las voces y opiniones de las niñas, niños y adolescentes, sean oídas y tenidas en cuenta.
- 6.** Volver a los grupos y territorios generando encuentros de recepción de los materiales elaborados, dando lugar a los aportes e ideas de las chicas y chicos acerca de los mismos.
- 7.** Llevar a cabo estrategias de comunicación y sensibilización a partir de todo lo co-creado, para llegar a diversos ámbitos: familiares, comunitarios, educativos, agenda pública, políticas de gobiernos locales, etc.





¿Cómo es
una posible
metodología?

Hablar de violencia contra niñas, niños y adolescentes es tener en cuenta que el adultocentrismo, el patriarcado, la pobreza y los entornos de vida y convivencia son los pilares que la sustentan y sostienen¹ (UNICEF, 2023). Conceptualmente, el enfoque ecológico de la violencia colabora en identificar y comprender los factores de riesgo y los factores de protección en cada entorno, los cuales retoma el *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*². A su vez, las *siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas INSPIRE*³ han sido un punto de partida para diseñar la presente metodología de indagación narrativa con niñas, niños y adolescentes como paso imprescindible y fundamental en la prevención de la violencia.

La interrelación entre los pilares de la violencia como ejes transversales y la identificación de los factores de riesgo y protección en los entornos que propone el modelo ecológico, son el punto de partida conceptual de esta metodo-

logía que se inscribe en la tradición de la investigación-acción participativa.

Para su diseño se han identificado las posibles vinculaciones que existen entre los entornos y la diversidad de lenguajes artísticos. De tal modo, fuimos encontrando diálogos posibles entre cada espacio a habitar (personal, interpersonal, comunitario, social) y las artes. Es por ello por lo que esta metodología se inscribe epistemológicamente en los estudios de indagación narrativa basados en las artes⁴.

Incluir las voces y opiniones de las y los protagonistas -no sólo como destinatarios y receptores sino como realizadores y emisores- es parte de una estrategia creativa e innovadora para la prevención de la violencia. Y, dentro de este enfoque, la metodología de indagación narrativa con chicas y chicos ha sido enriquecida, abordada y contemplada desde diferentes lenguajes de expresión, más allá de la palabra.

1- “¿Qué decimos cuando hablamos de violencia contra niñas, niños y adolescentes?”, UNICEF Argentina, 2023. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/qu%C3%A9-decimos-cuando-hablamos-de-violencia-contra-las-ni%C3%B1as-y-adolescentes>

2- ONU, 2006. Disponible en: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf

3- OPS, 2016. Disponible en: <https://www.unicef.org/peru/publicaciones/inspire-siete-estrategias-para-poner-fin-violencia-contra-ninos-y-ninas>

4- Gutiérrez Perez, José (2020). “La interpretación de las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes, a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la Investigación Educativa”. Universidad de Granada.

En este sentido, los aportes, opiniones, expresiones y propuestas de las niñas, niños y adolescentes constituyen el núcleo organizador del trabajo de campo. Ellas y ellos no sólo son los “informantes clave” para la investigación, sino que son parte de la investigación, son las y los investigadores junto a las personas adultas que también son parte de la indagación. Se trata de co-crear estrategias de prevención de la violencia, junto a las y los expertos en vivir las infancias y adolescencias hoy: las chicas y chicos de cada territorio.

¿Por qué se ha decidido este punto de partida? Porque los discursos de y sobre la defensa de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia que en ninguna ocasión cuentan con las voces de las niñas, niños y adolescentes, tematizan. Y al tematizar y monopolizar la narración quitan simultáneamente el poder y reconocimiento de “esas y esos otros”. La palabra que se refiere a otro como tema parece contener al otro. Pero ya se dice a otro que, en tanto interlocutor, ha dejado el tema que lo contenía y emerge detrás de lo dicho. Hablar, en lugar de dejar ser, solicita al otro. La diferencia entre el otro como tema y el otro como interlocutor, eximido del tema que parecía

encerrarlo, pone en cuestión el sentido que se le da a las y los interlocutores. Sería considerar a las chicas y chicos como una otredad distante y objetiva, en cambio aquí se propone construir un sujeto colectivo que hable de nosotras y nosotros. Esto es chicas y chicos como sujetos de derechos, sujetos activos de la expresión, la participación y la investigación.





¿Por qué
la diversidad
de lenguajes
artísticos?

“...El niño tiene cien idiomas (y otros cien, cien, cien) /Pero le roban noventa y nueve...” (Loris Malaguzzi). Y “¿Quién le roba tanto al niño? (...) seguramente todos los culpables son adultos (...) Y todos los idiomas debieran ser reconocidos y valorados (...) Esto es lo que dice el Artículo 13 de la Convención (sobre los Derechos del Niño) cuando afirma que los niños tienen derecho a la libertad de expresión, lo cual significa la posibilidad de utilizar el lenguaje que cada niño elija”. (Tonucci, 2019)

Cada niña, niño y adolescente cuenta con sus propias y dinámicas formas de manifestarse. Pretender que sólo lo hagan de la manera en la que las personas adultas, que se van alejando y hasta olvidando de dibujar y contar con el cuerpo y las manos para priorizar una palabra hablada y escrita con una determinada lógica argumentativa (que corresponde a una manera de ver el mundo desde ese lugar), es reproducir la normatividad adultocéntrica. Como expresa Tonucci, la libertad de expresión contiene en sí misma, como enfoque conceptual y como derecho humano, la posibilidad de escoger el lenguaje con el cual expresarse. No considerar la multiplicidad de vías posibles para la expresión, sin incluir la diversidad de corporalidades, visualidades, sonoridades, colores, trazos, voces, palabras, es -por consiguiente- sesgar o limitar el acceso a este derecho. Por ello, se propone una metodología de indagación a partir de distintos lenguajes artísticos que irán construyendo entre sí una secuencia narrativa, en

búsqueda de una obra colaborativa y de co-construcción entre niñas, niños, adolescentes y personas adultas.

En el diseño de la metodología se ha elegido un lenguaje artístico por entorno, de acuerdo con sus potentes vinculaciones. No obstante, pueden ser otros posibles también. Por eso, se invita a que en cada contexto y según los perfiles, recorridos y dones de las personas que habitan cada territorio pueda hacerse esa lectura de interrelaciones entre las artes disponibles y cercanas en cada situación y los entornos que recorre el enfoque ecológico de la violencia. Quizás se encuentre que el canto es el lenguaje apropiado para abordar el espacio personal y la propia voz, que la danza abre el juego para profundizar en el espacio interpersonal, que la música genera el clima necesario para abordar el entorno comunitario y que a partir de la fotografía se puede recorrer la dimensión social más amplia. O que con el modelado con arcilla se

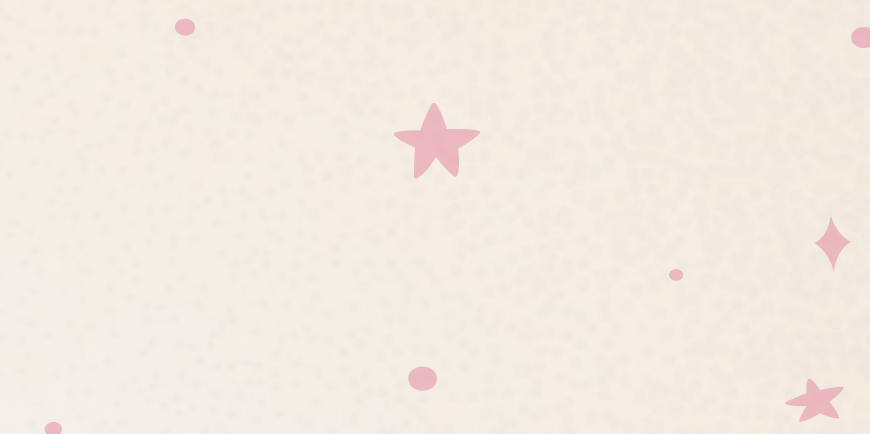


entra en profundidad en cada espacio personal, con las escrituras y lecturas poéticas en lo interpersonal, con tejidos, telares y cesterías se recorre el espacio comunitario y con murales se expresa el espacio social. La invitación es a pensar, imaginar y crear los propios recorridos de acuerdo con los lenguajes, artes, artistas y artesanos de cada lugar. Lo más importante que quisiera despertar esta metodología es la asociación entre las artes y los entornos, la incorporación de distintos lenguajes y el recorrido por cada entorno. Así como cada equipo encontrará las formas más adecuadas, cada niña, niño y adolescente en cada lugar encontrará -entre la diversidad de lenguajes propuestos- su forma de comunicarse.

Será entonces la diversidad la que guíe en la construcción de la secuencia narrativa en cada contexto. Esto significa que los diferentes lenguajes artísticos posibles están entramados con la pluri e interculturalidades, las neurodiversidades, las cronodivergencias. La educación popular y la comunicación comunitaria, las pedagogías descoloniales, *queer*, de la ternura, de los cuidados, la Pedagogía de Emergencia y la Pedagogía Waldorf han nutrido esta construcción. Se trata de una metodología donde nadie se queda afuera, todas y todos son (somos) parte, por-

que propone (como eje fundamental para la prevención de la violencia) las con-vivencias. No está destinada a un grupo etario específico, ni para un ámbito determinado, el recorrido dinámico y flexible por los entornos desde distintos lenguajes parte respetuosamente desde dónde se encuentra cada niña, niño y adolescente, individualmente y como grupo. Se ha realizado esta propuesta en grupos de diferentes cursos escolares de los niveles de educación primaria y secundaria, en grupos con edades mezcladas de 6 a 15 años, en ámbitos urbanos y rurales, en comunidades indígenas, en diferentes territorios, en talleres y escuelas especiales, en grupos heterogéneos y homogéneos. También podría ser inspiradora para trabajar con personas adultas en un ciclo de capacitaciones. Como dice Tonucci, si incluye a un niño o niña con su diversidad de lenguajes, incluye a todos y todas.

Expresarse es un derecho fundamental, porque nombrar le da un orden al mundo, pone a circular socialmente sentidos compartidos, lo que se menciona se gesta, se le da existencia, construye mundos posibles, alivia aquello que duele. Es una necesidad humana significar los sueños, las necesidades, las luchas, lo que lastima, lo que hace feliz, y eso se manifiesta no sólo desde la verbalidad. Dejar de



llamar como “los sin voz” a las niñas y niños abre un abanico de posibilidades que están disponibles en la cultura y tiene una fuerza instituyente. Es decir que pueden manifestarse y deben ser oídas y tenidas en cuenta sus voces y expresiones, en los canales y espacios ya existentes, instituidos, y en todos los que se pueden crear.

Hace 35 años que la Convención sobre los derechos del Niño ha reconocido mundialmente a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos. En Argentina la democracia ha cumplido 40 años. Estos cambios históricos necesitan ser acompañados de los relatos de las y los chicos, porque la manera de enmarcar la experiencia, y lo que de ella se recuerde, es la narración (Bruner, 2006). Las infancias y adolescencias han nacido en un contexto de derechos, sin embargo, esto no quiere decir que sea algo dado de una vez y para siempre, que no haya que defenderlo y cuidarlo, que no esté en riesgo el principio de no regresividad o que el acceso a los derechos sea equitativo y todavía no dependa del lugar en donde nacen y crecen. Por ello es tan valioso tender puentes entre quienes más saben sobre cómo es vivir la niñez y la adolescencia hoy y las personas adultas responsables de hacer y exigir que sus derechos reconocidos se cumplan.

Construir y cuidar esos puentes es de vital importancia para que las chicas y chicos puedan crecer hilvanando imaginación, juegos, magia y fantasía siendo escuchados, cuidados, protegidos y tenidos en cuenta. Para contar otro mundo posible, hay que permitir que ellas y ellos cuenten, sabiendo que pueden contar con las y los adultos. Tal vez sea ahí, en esa unión entre las personas adultas como espacios seguros y de referencia y las niñas, niños y adolescentes con oportunidades para expresarse y participar desde donde se puedan gestar impulsos sociales de ese sujeto inclusivo y plural llamado *nostredad* (Wayar, 2018).

En este punto, se vuelve imprescindible revalorizar una vez más los espacios comunitarios y públicos, en los que se desarrollen políticas de infancias y juventudes centradas en la observación y escucha atenta de las chicas y chicos y sus trayectorias, donde ellas y ellos se sientan parte y alojados, se puedan apropiar de los espacios e impregnarlos con sus propios sentidos, lenguajes y propuestas. Así como se ha desarrollado en la importancia de la elección de los entornos para llevar adelante el trabajo de campo, se trata de poner en marcha las medidas de protección integral y la promoción de derechos para que el sistema de protección integral pueda proteger a la niñez



y la adolescencia acorde a las complejidades, considerándolas en su integralidad e interrelaciones; de lo contrario lo que va aconteciendo cada vez más es la intervención en la excepcionalidad. Sin embargo, lo excepcional en las vulneraciones de derechos no es algo aislado y poco frecuente, la violencia contra las niñas, niños y adolescentes es un tema crítico y urgente. Por ello, muchas veces resulta que los derechos a la recreación, el juego, el arte y el esparcimiento, sean considerados como “derechos de menor importancia”, cuando deberían ser parte constitutiva y fundamental de estrategias de prevención y detección temprana de la violencia.

Se ha reconocido que promover y garantizar la participación de las chicas y chicos en los temas que las y los involucran se enfrenta en la realidad con distintas prácticas que lo dificultan. Estas se centran básicamente en dos grandes núcleos: el adultocentrismo y la poca cultura participativa. La centralidad de las personas adultas en la toma de decisiones colectivas, en la construcción y reproducción de la cultura, se manifiesta en distintos dispositivos que privilegian la relación de fuerza a su favor. Es poco usual ver a las niñas, niños y adolescentes en los organismos públicos y en los espacios de los adultos.

Desde las paredes, ingresos, disposición del mobiliario y actitudes de las personas, no son lugares ni abiertos ni habitables ni dispuestos a recibirlos. Muchas veces, invitar a las y los chicos a participar implica riesgos (el traslado, el desorden, adaptar espacios y propuestas, entre otros) que no todos quisieran asumir. Sin embargo, a participar también se aprende.

“La participación real supone un proceso de aprendizaje. Un proceso de ruptura de prácticas sociales ‘aprendidas’ que obstaculizan la participación (...) Un proceso de aprendizaje y de construcción colectiva de nuevas formas de organización social”. (Sirvent, 1998)

En el aprender a ser participativos, con todos los lenguajes de expresión posibles, (como en otros tantos desafíos), se manifiesta el presente y futuro de una ciudadanía y una sociedad con enfoque de derechos. No sería posible ni coherente enseñar o transmitir un contenido sobre derechos y participación sin instancias en las que la apropiación de ese conocimiento sea participativa. Es importante observar los modos y metodologías desde las cuales se persigue lograr ese objetivo, de forma situada y atenta a identificar los factores de riesgo y de protección contra

la violencia en los entornos que habitan las niñas, niños y adolescentes. Las instancias de participación deben estar sumamente cuidadas, priorizando su interés superior, respetando sus diversidades y heterogeneidades. Deben asumirse como procesos abiertos, de ningún modo deben convertirse en imposiciones, obligaciones o exigencias. Esto último alejaría del enfoque de derechos toda iniciativa que se proponga construir y crear con niñas, niños y adolescentes.

Reconocer a las chicas y chicos con su multiplicidad de lenguajes es integrar a la alteridad en el mundo adulto, es la dialéctica de lo mismo y de lo otro. La búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad, y eso debe darse dentro de un sistema social que pueda interpelar desde el cuidado y la contención, donde se deconstruyan las barreras normativas y se dé lugar a las diversidades y divergencias, con un Estado que instituya sus servicios territoriales como transformadores de realidades, que se proponga ser parte de un proceso de constitución de subjetividades plenas, con políticas públicas que reviertan la desigualdad y la pobreza infantil.

Desentrañar la imposición de una visión única considerada superior es punto de partida para desnaturalizar las desigualdades, las jerarquías, las dominaciones que gestan las diferencias. La imposición inicia la cultura de la tutela. En profundidad, de lo que se trata es el proyecto de cambio social que posibilita el protagonismo de la niñez, con su fuerza creadora y su capacidad para traer lo nuevo, regenerar vida y superar el mundo inventado por las y los adultos.





Imaginar es...
¿fácil o difícil?

¿Es esperable que la imaginación como forma de construir aprendizajes y estrategias culturales disminuya en la adultez porque el tiempo de la fantasía creadora está en la primera infancia? ¿O disminuye porque no fueron las personas adultas capaces de cuidar y alimentar esa creatividad como parte del conocimiento? ¿La imaginación es importante? ¿Qué quiere decir el sueño de “la imaginación al poder” del mayo francés del ‘68? ¿Es un sueño compartido por las juventudes de hoy?

Globalmente, el imaginario sería un depósito, renovado incessantemente, constituido por imágenes, sensaciones, percepciones; este se constituye a lo largo de toda la existencia. El imaginario halla sus fuentes en lo real y pasa necesariamente por los órganos de los sentidos. [...] Porque nuestro imaginario está siempre en acción. No así nuestra imaginación. La imaginación implica un pensamiento más construido, más elaborado, más controlado también. Extrae elementos del imaginario, pero los organiza y los asocia de una manera aparentemente incoherente (en el sentido de que no corresponden a un esquema conocido), para crear algo nuevo, original. Así como resulta claro que todos poseemos un imaginario, es mucho menos evidente que todos tengamos imaginación. (Jean, Georges. Pour une pédagogie del ´imaginaire. París: Casterman, 1991. Citado

por Jolibert, Josette. Formar niños lectores y productores de poemas. Santiago de Chile: Dolmen. 1997. pp.28-29.)

Es en la revalorización de la imaginación como proceso de experiencias y aprendizajes, desde donde poder imaginar una sociedad libre de violencia contra niñas, niños y adolescentes, encontrar un color y una forma a la paz, descubrir las metáforas y poéticas a la protección, los cuidados, el respeto, la dignidad.

El pensamiento poético también crea realidad; una realidad distinta a la que producen el resto de los saberes que clasifican, ordenan, miden, almacenan, comparan, subordinan y ejercen un poder sobre las cosas. Es el pensamiento empeñado en inventar, en descubrir nuevas posibilidades y formas de vivir, pensar, hacer y sentir.

En una sociedad donde la violencia contra niñas, niños y adolescentes es continua, compleja y en múltiples dimensiones en las que se manifiestan los cuatro pilares que la sustentan, como lo son el patriarcado, el adultocentrismo, la pobreza infantil y los factores de riesgo en los entornos, tenemos -desde la perspectiva y metodología que se propone- una enorme doble tarea. La de



cuidar y hacer crecer a la imaginación como potencial de cambio en las personas, grupos y comunidades y nutrir al imaginario social donde ir a buscar refugio, puntos de apoyo, sentidos que dinamicen otras realidades posibles. Es conocido que, en el entorno virtual, las pantallas y redes sociales, está disponible para las infancias y adolescencias, desde muy temprana edad, un acervo discursivo que reproduce la violencia simbólica, subjetiva, física y sexual. Debe asumirse entonces la responsabilidad de detectar esos factores de riesgo a los que quedan expuestos, acompañarlos en el uso de las redes sociales, proponerles otras actividades por fuera de las pantallas. Esto es tiempo para la conversación, para cocinar o hacer alguna tarea juntos, dar un paseo, visitar un museo, leer un cuento, dibujar. Es, de algún modo, llevar a la vida cotidiana la secuencia de indagación narrativa, recuperando lo simple y sencillo que construye vínculos, presencia, compañía, confianza. Es también el compromiso como personas adultas de nutrir el imaginario social de prácticas y representaciones no violentas.

Desde esta mirada es que se han sistematizado experiencias inspiradoras para una cultura de paz en diferentes ámbitos como impulsos personales, programas de orga-

nizaciones no gubernamentales especializadas, políticas públicas de un gobierno local. Así, se llegó a la publicación *Rincones, rondas y patios. Experiencias inspiradoras para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*⁵, donde se encuentra desarrollada y disponible para ser replicadas y puestas en práctica las “Rondas de paz” de Aldeas Infantiles. Con este dispositivo se inició la secuencia de indagación narrativa.

Al finalizar la secuencia, en el quinto encuentro, se recuperó la imagen de la ronda, de la paz y del poder de imaginar. Algunas chicas y chicos dicen que les cuesta imaginar, que les resulta difícil. Para otras y otros les resulta fácil y está más disponible. Hay en ello una interrelación entre sus gustos personales y preferencias y el acceso a determinadas prácticas y bienes culturales en sus hogares, escuelas y comunidades. Sin embargo, todas y todos coinciden en pedir a las personas adultas que tengan más imaginación.

Acompañar a las niñas, niños y adolescentes a soñar la paz también debe ser un gesto reparador ante la exposición a la violencia y las situaciones traumáticas ligadas a ella. Ellas y ellos reconocen como guerra no sólo a los con-

5- Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/rincones-rondas-patios>

fluctos políticos, económicos e ideológicos al interior de un país o entre países, sino también a la violencia que se ejerce en sus centros de vida. “Los niños piensan la paz”⁶, un proyecto de escritura y lectura de la Subgerencia Cultural del Banco de la República de Colombia es un valioso aporte para continuar imaginando otros modos posibles de co-construir la vida en sociedad. En esa experiencia una niña definió a la paz como “un derecho que se brinda a la ciudad sin ninguna cosa a cambio y es que todos tenemos que tener una paz interior, la necesitamos para ser”. Ahí mismo, en esa indisociable vinculación entre lo personal, con otras personas, entre todas y todos, en la ciudad, es a donde se invita ingresar con la secuencia de indagación narrativa, recorriendo cada entorno con diferentes lenguajes.



6- Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/proyectos/la-paz-se-toma-la-palabra/baul-de-herramientas/los-ninos-piensan-la-paz>



Espacio propio y lenguaje teatral



*“La escucha interna del cuerpo es uno de los procedimientos usados en la creación textual y poéticas del cuerpo”
(Fuenmayor, 2005)*

El teatro es un lenguaje que puede abrir las infinitas posibilidades expresivas que habitan en el propio cuerpo y el espacio personal. Se trata del derecho a la expresión con el cuerpo y las emociones. Ir a la búsqueda de un personaje, lo que siente y le pasa, su postura, modos de caminar y gestos, invita a la observación interna. El hallazgo de una situación inicial en la que el personaje se encuentra dentro de una historia, puede ser una manera en que las niñas, niños y adolescentes puedan contarse a sí mismos en ese aquí y ahora pleno de presencia que convoca el espacio escénico.

La primera estación en este viaje narrativo consiste en la indagación del espacio personal como primer entorno de expresión, cuidado y protección. Con una serie de juegos teatrales se arribará al hallazgo de esa propia y única gema que cada uno es y lleva consigo.

Entramos en el círculo más pequeño, donde es posible encontrar el eje que sostiene, en el espacio personal. Se trata

del entorno que recorre, conforma, integra y circula por todos los demás. Y, a la vez, es movilizado, impregnado, afectado por todos los demás. El ámbito propio es aquel del cual nadie puede escaparse, y es donde se encuentran los más valiosos tesoros y poderes.

Igualmente, no es tan sencillo escuchar a lo que tenemos más cerca, que es a nosotros mismos y nuestro mundo interior. Guiar a las chicas y chicos en reconocer la propia voz y expresarla, dilucidar qué les es significativo y qué es ajeno, distante y repetido sin reflexionar, implica también para las personas adultas que acompañamos incorporarlo como ejercicio diario. Observarnos, conocernos, identificar nuestros gestos cotidianos.

Las chicas y chicos tienen el derecho a que las personas⁷ adultas asumamos la responsabilidad de revisar todos nuestros factores de riesgo internos y hacer crecer múltiples factores de protección desde lo más profundo de

7- *“No es justo, en las historietas de Mafalda los chicos y chicas van solos a la escuela, a la plaza, caminan por el barrio. Ustedes los grandes cuando eran chicos jugaban en la vereda. Nosotros ahora no podemos ir ni a la esquina solos, ¡hagan algo!”. Felipe (10 años).*

nuestras identidades. Sabiendo quienes somos, asumiendo nuestra capacidad transformadora, elaborándonos a nosotras y nosotros mismos, junto a otras y otros que también lo hacen consigo mismos, podemos ser ese espacio personal seguro que acompaña, aloja, cuida, guía a las infancias y adolescencias a germinar y hacer crecer su propia individualidad con calma, respeto, paz y afectos. Ese es y será el lugar desde donde podrán y podremos tirar del hilo narrativo de la propia historia de vida.

Por eso es tan importante comenzar por acá, preparándonos en tanto dinamizadores del encuentro, para poder facilitar a las chicas y chicos -con el conocimiento de la propia experiencia- un recorrido posible para hacer contacto con su propio espacio personal. Una estrategia que proponemos es llevar lo íntimo y pequeño metafóricamente hacia el otro lado del puente: lo grande, mágico y fantástico.

Entonces, iniciamos con una ronda de apertura, haciendo un recorrido llamando y despertando al cuerpo. Nos sacudimos un poco para desperezarse y con las palmas de las manos como si fueran escobas barremos hacia abajo y afuera las extremidades, torso, espalda, cabeza, cuello. Con pequeños saltos en el lugar despertamos a las plantas

de los pies e imaginamos extensas raíces que crecen por debajo hacia el centro de la tierra, hacemos movimientos circulares con las articulaciones (tobillos, rodillas, caderas, muñecas, hombros, cuello), con las palmas de las manos despertamos los músculos de piernas, torso y brazos haciendo pequeños golpecitos de percusión corporal, recorreremos con un masajito los huesos que podemos llegar a percibir, nos balanceamos hacia los costados y hacia delante y atrás hasta encontrar el punto de equilibrio que es el propio eje, nos erguimos e imaginamos que por encima de nuestra cabeza se tejen hilos que nos unen, al Sol, el cielo y las estrellas. Nos vamos aquietando, ponemos nuestras manos en el pecho, tratando de sentir los latidos del corazón, nos concentramos en la respiración, en el aire que entra y sale, rítmicamente. percibimos una esfera luminosa y cálida que nos envuelve, siempre con los ojos abiertos. Podemos dibujarla extendiendo los brazos a la altura de los hombros y girando hacia un lado y el otro para formar un círculo, y también llevando los brazos extendidos hacia arriba y en puntas de pie, para imaginar hasta dónde llega. Sostenemos el silencio unos segundos, y ya estamos preparados para continuar. Este

“Porque cuando uno crece como que ya no va creyendo más en las cosas que creía de niño... o capaz porque ya no juega más con sus amigos y cuando juega con sus hijos recuerda lo que imaginaba de niño”



breve y sencillo ejercicio es algo que las chicas y chicos pueden atesorar y recurrir cuando lo necesiten. Entrar en la propuesta del registro y percepción corporal no es para todos los chicos y chicas por igual, y es importante prestar atención a ello. A medida que crecen puede incrementarse la vergüenza ante el movimiento, puede haber más o menos resistencia, más o menos entrega y disponibilidad, lo importante es hacer énfasis en que no están siendo observados ni juzgados, que en ese tiempo y espacio juntos nada de lo que hacen está bien ni mal porque es un momento extra cotidiano para explorar, expresarse y jugar.

Luego, continuamos con una narración para traer imágenes poéticas posibles para indagar con juegos teatrales.

Siempre será bueno compartir alguna narrativa en donde la o el protagonista se enfrenta a desafíos y adversidades, y los supera conociéndose mejor a sí mismo y despertando -en términos del mundo adulto- sus propias fuerzas de resiliencia. Un relato fantástico breve, con ciertos toques de humor, puede contener a varias edades juntas. Serán entonces esas criaturas fantásticas y esos poderes hallados para superar las pruebas los que invitarán a explorar las distintas

posibilidades de traslados, voces, movimientos, gestualidades, cualidades de esos seres. Para ello se propician juegos de imitación, dinámicas de opuestos, interacciones, diversidad de traslados posibles, creación de imágenes con el cuerpo. Buscando percibir y recordar sensaciones en el cuerpo y en la voz, cómo las emociones y sentimientos experimentados pueden modificar el ánimo, localizar dónde se encuentran y de qué modo se sienten.

Después del juego y movimiento volvemos a buscar un momento de calma y quietud, podemos ir al piso para estirarnos y recuperar todo lo vivenciado corporalmente en la búsqueda de expresiones de criaturas fantásticas. Hacemos una ronda para poner en palabras y compartir cuál es ese "superpoder" encontrado. Conversamos si hay algunos en común o si son todos diferentes, y hacemos un pequeño ejercicio poético de cierre, creando con las manos y con el cuerpo un espacio secreto donde ese poder se podrá alojar por siempre y estará allí para cuando lo necesite. Puede ser creando con las manos un cofre, o detrás de un lunar, o presionando levemente el timo con las yemas de los dedos, o haciendo girar la rodilla izquierda o dando tres golpes al suelo con el talón derecho, e infini-

"El unicornio, todo lo que piensa lo puede aparecer delante suyo"

"Yo a veces en mi casa me siento invisible, porque yo digo algo y parece que no me escuchan, entonces prefiero ser invisible para que nunca más me escuchan"

“(los adultos) no tienen lo que piensan los niños, que ellos no tienen... imaginación... porque vos pensás en una silla con alas y ellos no piensan lo mismo que vos, que tienen que tener imaginación”

dad de formas más. A los más pequeños podemos proponerles dibujar ese gran poder y guardarlo como un mapa secreto, y con adolescentes podemos propiciar también juegos de escritura literaria. Y así pasamos, de aquello lejano, fantástico y extraordinario a hacerlo propio y disponible.

Es importante tener en cuenta que como todo inicio este primer recorrido por el espacio personal asume el desafío y la responsabilidad de abrir la secuencia de indagación narrativa. No tiene que suceder todo

lo planificado y visualizado para la jornada, lo que se abre con el registro del espacio personal irá decantando poco a poco a lo largo del tiempo y los siguientes encuentros. Es, de algún modo, como llamar a la fuerza germinativa de una semilla a la que día a día luego iremos viendo brotar y crecer.

Jugar con las imágenes de criaturas fantásticas y superpoderes abre las posibilidades de imaginar diversas cualidades y tesoros que están en cada chica y chico. Contribuyen a la propia valoración y cuidado del cuerpo y a comenzar a desarticular la violencia que se ejerce sobre las corporali-

dades que no responden a los estereotipos de belleza hegemónica. También nos muestran dónde se encuentran y cuáles son sus necesidades y posibles vulneraciones. **“Volar, voy volando me bajo, los agarro y me voy, para rescatarlos”**: Muchos de ellos han elegido poderes vinculados a salir rápidamente de situaciones de peligro, como volar, correr muy velozmente, hacerse invisibles. En uno de los encuentros una niña dijo **“mi superpoder es ir a la escuela todos los días”**. Lo que es su derecho reconocido, incluso siendo la escolaridad obligatoria, significa para muchos niños -y sobre todo niñas- en determinados contextos, algo del orden fantástico, onírico, extraordinario.

La mirada poética de las niñas y niños a determinadas situaciones debe constituirse en una enorme interpelación al mundo adulto y poner en tensión aquella distinción adultocéntrica y racionalista entre fantasía y realidad. Por y para ello se propone esta metodología de indagación narrativa con niñas, niños y adolescentes.





Un regalo

La persona que ha llevado adelante estos primeros encuentros de la secuencia sabe mucho de las imágenes poéticas que podemos crear con el cuerpo, y que tanto en el teatro como en el dibujo todo es posible. Es actriz e ilustradora, se llama **Caren Hulten** y acá nos comparte su experiencia en este recorrido:

Como dice la canción: las personas tenemos - en nuestro interior y a nuestro alrededor- un mundo de sensaciones y un mundo de vibraciones que podemos regalar.

Nos mueven y conmueven, nos dan aliento, alimento, colores, calor.

También están las que nos pesan, abruman, nos sobrepasan o desbordan.

Lejos de preocuparnos cuando no encontramos las palabras para nombrar lo que nos pasa, compartirlo, y por qué no descargarlos un poco cuando así lo necesitamos, los lenguajes creativos, corporales, sonoros, visuales, pueden ser una poderosa herramienta de expresión y transmutación.

Traducibles, intraducibles... Nuestras sensaciones, percepciones, experiencias e ideas de lo que es la "realidad" se forman entre nuestros mundos interiores y los exteriores. En soledad y

al encuentro del mundo de las y los demás ¡y de otros mundos!

De esta mezcla en que nos interrelacionamos permanentemente, en contacto con este universo sensible donde está disponible Todo lo que Existe, nacieron las artes. Ellas nos han acompañado y permitido a lo largo de la historia explorar, describir y crear infinitud de mundos paralelos, metafísicos, sobrenaturales que trascienden la diversidad cultural y las explicaciones de la razón.

Tal como se da naturalmente en la niñez, en las artes, el diálogo fantástico entre mundos permanece intacto y al alcance. El juego creativo permite ese despliegue misterioso donde encontramos lugar para sentir y expresar Todo lo que somos.

Mientras aprendemos a conocernos y a conocer a las y los demás más profundamente, algo muy genuino y singular de nuestra identidad crece y aguarda - inasible, innombrable- buscando una forma de abrirse camino hacia afuera, entre la percepción y la expresión.

Cuando esto ocurre y el Regalo se comparte, lo disfrutamos y nos enriquecemos colectivamente.

Gracias Infinitas...

TEATRO

Entonces, repasando...

Para comenzar la indagación reconociendo el espacio personal y sus múltiples posibilidades, cualidades y poderes, e identificar colectivamente los factores de protección contra la violencia en ese ámbito, proponemos:

1. Una ronda de inicio para el registro del espacio personal con pequeños movimientos, percusión corporal, respiraciones, observación y escucha interna.
2. Una narrativa fantástica que traiga imágenes a explorar en torno a un personaje que supera sus desafíos conociéndose más a sí mismo.
3. Una serie de juegos teatrales para explorar con el cuerpo, los movimientos, los traslados, las voces, las posibilidades de esas criaturas fantásticas.
4. Reconocer el superpoder de la criatura creada.

5. Aquietar el movimiento y hacer una ronda donde circule la palabra y se compartan los poderes y características encontradas, viendo aquellas que hay en común y las que son diferentes.

6. Hacer un gesto corporal que guarde ese superpoder para cuando se necesite, plasmarlo en un dibujo y/o escrito.



Espacio interpersonal y lenguaje de títeres



*“Yo no soy mejor que Pedro,
yo no valgo más que Juan.
Si van a ponerme precio que sea
el de humanidad”.*
María Elena Walsh,
Para los demás (fragmento) (1968).

Los títeres y muñecos invitan a entablar una conversación, a crear otras voces con la voz propia y lograr que mágicamente digan aquello que no nos animamos, nos duele o nos da miedo decir. Un pequeño trozo de tela o un personaje de cartón pueden ser el punto de apoyo para compartir historias, inventar diálogos y metaforizar ese espacio y tiempo que existe entre dos a través de la palabra y la expresión. Los títeres y su lenguaje poético nos invitan a ingresar en el universo de los vínculos cercanos, familiares, entre pares, desde el juego y la imaginación.

El rol que cumplen los títeres y muñecos en el acompañamiento a las infancias en circunstancias dolorosas o propias del crecimiento, son destacadas en el campo de la muñecoterapia, mayormente presente en los contextos de internación hospitalaria. Popularmente es reconocido entre los muñecos de apego durante la primera infancia, y en

la sabiduría de la cultura ancestral en los pequeños qui-tapenas a quienes las niñas y niños susurran sus miedos antes de dormirse. Es una enorme tarea liberar a los muñecos y muñecas de los estereotipos de género y belleza y que sean solo juguetes destinados únicamente a las niñas para la reproducción de los roles de cuidado. Porque otro tipo de muñecos, más diversos, dúctiles y sutiles, hechos con telas y lanas, y a los que las niñas y niños completan con su imaginación, son grandes compañeros de emociones, juegos y expresiones. También se embarran, se raspan las rodillas, se van de viaje, se extrañan. Como le sucedió a la niña que encontró Kafka en el parque, triste por haber perdido a su muñeca, y él le dijo que era cartero de muñecas y por tres semanas le escribió y leyó cartas de su muñeca, que estaba de viaje. Un potente y verídico encuentro interpersonal, pleno de fuerza poética, que inspiró al escritor Jordi Sierra i Fabra a crear su libro *Kafka y la muñeca viajera* y recibir el premio nacional de litera-

“¿Por qué no nos miran a los ojos cuando te estoy hablando?”



“Me da miedo la oscuridad. Y cuando te dicen: a ver, explícame por qué. Y les explicás y te dicen: no me respondas. Y es que cuando decimos no sé es no sé”

tura infantil y juvenil española en 2007. Por todo ello, en esta segunda estación, los títeres llegarán para colaborar en el desarrollo y continuidad artística que abrió el teatro en las posibilidades expresivas desde y con el cuerpo.

Casi todo nace y comienza siendo pequeño. Una sucesión de situaciones de violencia puede comenzar con una palabra. La irrupción de un posible encadenamiento de maltratos puede lograrse con una palabra. Así como también asociaciones de hechos afectivos pueden germinar a partir de una palabra. “El aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo”, dice el proverbio chino. El entorno interpersonal, el espacio entre dos o tres personas, es el ámbito de la conversación, por sobre todas las cosas.

Como venimos conversando a lo largo de estas páginas, ninguno de los entornos está desligado de los demás. De modo que en un intercambio de saludos o de insultos en la calle puede manifestarse el clima comunitario y el tono social. Así como también podemos pensar que en ese pequeño

fragmento de la vida en sociedad al que llamamos diálogo, puede crecer otra cultura, o una contracultura, aún en contextos de violencia.

La conversación es ese entre que se da entre dos o tres, en el que cada quien pone su voz y dona de sí mismo⁸ para el intercambio de su cosmovisión, su modo de ver, ser y estar en el mundo. El encuentro es ese equilibrio entre dar y recibir, entre la propia voz y la del otro, entre el decir y el oír; es como el movimiento de las olas que van y vienen, que llegan sonoras y se retiran en silencio. Así llegamos a conocer a alguien más profundamente, eso es lo lindo. Lo complejo es cuando monopolizamos la palabra, no escuchamos y nos aferramos tanto a esos modos que nos resistimos a cambiar estructuras rígidas y devenir en seres más afectivos y afectantes. Es entonces cuando caemos en la cuenta que aquello que aparece como mínimo e insignificante tiene la potencia de grandes transformaciones.

La mayoría de las vivencias más difíciles de borrar, tanto por las huellas positivas que nos han dejado como por

“Todos fuimos niños, que ellos tengan un poquito de consideración, que no sean tan malos”

8-“Tus crobios no, ¡míos!”: respuesta de Javier (5 años) ante la advertencia de su hermana mayor (Lucrecia, 11 años) sobre la botella que había traído el mar y con la que él llevaba rato jugando y podía estar llena de microbios.



las heridas que nos han abierto, acontecen en el espacio interpersonal. Esto mismo debemos recordarlo y considerarlo siempre cuando se trata de niñas, niños y adolescentes. Poder decir una palabra de aliento, brindar un gesto de confianza, contar con una actitud de escucha atenta y ser una persona adulta de referencia son grandes factores de protección para la prevención de la violencia.

Hay palabras que duelen, las violencias simbólica y subjetiva dejan marcas. Los gritos, insultos, descalificaciones, términos peyorativos son la manifestación de la violencia en la crianza más recurrente en todas las edades y tipos de hogares⁹. Muchas veces perdemos y negamos humanidad con aquello que más nos hace y define en nuestra humanidad, como lo son los lenguajes expresivos y el poder de crear sentidos.

Para comenzar a deconstruir algunas de las formas de opresión y dominación que se manifiestan en el lenguaje hace falta que las voces de las niñas, niños y adolescentes sean verdaderamente más pronunciadas, más oídas y más tenidas en cuenta. Una oportunidad de ir en ese sentido está en empezar con las palabras y conver-

saciones que tengamos con ellas y ellos. Disponernos a aprender sus formas de nombrar, la profundidad de sus conceptos y la imposible traducción de lo que traen a un conjunto de términos añejos. No se trata de un método, ni de un resultado, sino de un continuo camino de aprendizaje cotidiano de reflexión y acción.

El lenguaje de los títeres y elementos teatrales contribuye a llevar las conversaciones cotidianas y los guiones sociales más comunes, como los saludos, pedidos, atención al público, compras y ventas, a un contexto extra cotidiano. En ese juego de cercanía y lejanía poética el simbolizar, metaforizar (poner en lugar de) y crear metonimias (una parte por el todo) expresa otras formas posibles de comunicarnos y de decir aquello que más cuesta, duele o incomoda decir. Entonces, ese pequeño personaje que está en las manos de las chicas y chicos se convierte en su alter ego, un aliado que expresa por ellas y ellos. Así, ese elemento exterior colabora para poner en el mundo pensamientos y sentimientos guar-

“Como si te pegan y te dicen que es para corregirte, que no nos peguen porque nos sacamos mal una nota, que nos enseñen ellos un poco más”



9- UNICEF Argentina. MICS 2019-2020. *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en los métodos de crianza.*(2023) Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/documents/violencia-contra-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-los-m%C3%A9todos-de-crianza>

dados en el mundo interior. Para algunos incluso ese intercambio puede suceder con el espejo o con un amigo imaginario: **“Y a veces me preguntan por qué hablo sola y yo digo que no hablo sola porque siento que estoy con alguien, y sí le cuento muchas cosas porque es la persona que más me entiende, porque es mi propia mente que me entiende, pero a veces no me entiende porque yo misma a veces no me entiendo, y por eso a veces no le hablo, porque no me entiende”**.

Las muñecas y su fuerza simbólica acompañan en las historias de las infancias a lo largo de diversas culturas, desde épocas muy remotas. Incluso en situaciones de esclavitud, encierro, censura, pequeños personajes hechos con hojas de maíz, palitos o trapos, fueron los salvoconductos para la imaginación y la libertad.

Por todo ello es que en este encuentro destinado a indagar en el espacio interpersonal a través del universo de los títeres proponemos presentar un títere-personaje que traiga una historia, una narrativa con relación al valor de las pa-

“(no me gusta) que no me presten atención, porque mi papá todo el día trabaja y mi mamá hace la limpieza y no me puede ayudar con las tareas y las cosas que necesito que me ayude”

labras. Luego, a partir de esta conversación mágica, dinamizar la construcción del propio títere para cada uno. Y, en esa creación, buscar sus tonos de voces, las palabras que usa, los modos en los que se expresa, sus miradas, a quién se dirige. En ese tiempo de creación, a partir de cartones, papeles, lápices de colores o los elementos sencillos que estén disponibles en cada lugar y se puedan reutilizar, conversar acerca de los nuevos usos que podemos darle a aquello que está en desuso u olvidado. Asimismo, como metáfora del rescate del diálogo, la conversación y el ponerse de acuerdo cara a cara, prácticas comunicacionales simples que se han ido perdiendo en reemplazo por la virtualidad y el envío de audios que -por definición- son monólogos disfrazados de una intención de dialogar. Preguntarnos, y crear entre todas y todos, ¿qué significa compartir?: **“Un día mi abuela cocinó y compartió casi con todos, y al otro día todos compartieron con mi abuela, y eso es lo que más me gusta”**.

¿Conversamos? Con versos seamos. Con ver y vernos como somos. Versar y revisarnos. Decirnos entre vos y voces. Saber oír al mar en un caracol. Discurrir entre palabras que buscan sentir sentido al caminar el silencio. Nada que se mueva se puede congelar.



La Pancha, una abuela inolvidable

Margarita Fioriti es la titiritera viajera que llevó adelante los encuentros en la ciudad de Salta y Venado Tuerto. Pero no fue sola... la acompañó la abuela Pancha, un hermoso y entrañable títere que quedó presente y en la memoria de las niñas, niños y adolescentes durante toda la secuencia de indagación. De hecho es uno de los componentes más destacados y revalorizados por las chicas y chicos cuando hicimos la puesta en común y evaluación final. Si hay alguien a quien quisieran volver a ver es, sin dudas, a la abuela Pancha. El tiempo compartido con las abuelas es algo que han destacado muchísimo las chicas y chicos en todos los territorios. Gracias Pancha, por hablarnos con el corazón. Y gracias Margarita, por crear y ponerle voz y palabras a este hermoso personaje. Ahora, te escuchamos y leemos a vos:

La Pancha nace desde el deseo de rescatar las voces de nuestras ancestas y darle valor a esa sabiduría que traen. El humor es algo que la caracteriza y eso, sumado a su lenguaje cotidiano e intervención directa con quienes están presentes, hace que pueda decir muchísimas cosas, a veces difíciles de expresar, que en la voz de la Pancha pasan a ser verdades simples. Porque es un títere y porque es anciana,

me permite hacer y decir cosas que yo no podría, pero ella sí. Y compartiendo este sentir desde la práctica es que esa magia de expresar a través del títere se hace presente.

En todos los encuentros la llegada de la Pancha provocó mucha sorpresa, porque yo les decía que estaba esperando a mi abuela para dar el taller y aparecía ella. En general entraban en confianza después de un rato y comenzaban a conversar desde un lugar muy auténtico. Incluso en el espacio donde parecía que quienes participaban eran niñas, niños y adolescentes con más contención fue donde menos la respetaron. Sentí que había una necesidad de rebelarse ante el mundo adulto, permitirse no ser "políticamente correctos" y decir y hacer lo que querían de verdad hacia una adulta, que en este caso estaba representada por el títere. Fue casi un alivio o una forma de sacar hacia afuera algo contenido.

La realización de títeres estuvo pensada en relación a la continuidad, al taller que seguía (de stopmotion) y quienes participaron pidieron hacer un títere como la Pancha (bocón) la próxima vez. Creo que este tipo de títeres, al ser su boca lo más llamativo, son muy buenos para hablar, más

que hacer. De todas formas, con los títeres planos llegaron a hacer pequeñas presentaciones por demás expresivas y decidoras.

En lo personal me sentí muy cómoda en todos los espacios, incluso en los que venían de jugar al fútbol y no paraban de hablar o moverse (había mucha verdad y frescura en ese modo de expresarse). Siempre nos vinculamos desde el respeto y el disfrute.

La sorpresa, el sorprenderse, fue importantísima al momento de trabajar. La niñez quiere asombrarse (¿salir de la sombra...?) y como adulta visito mucho esa patria mía que es la niñez. Se asombraron no sólo de ver títeres, sino de poder hacer los propios y llevarlos a la escena.

Me hubiese gustado tener al menos un encuentro más con cada grupo para profundizar en el lenguaje titiritesco. A la vez noté que la continuidad en el trabajo estaba presente, quizás porque nos habíamos comunicado con cada tallerista para entretejer algo que sería un todo. Creo que fue un "todo" por demás movilizante y amoroso para todas las partes que participamos y nos vinculamos.

¡¡¡Gracias!!!

TÍTERES

Entonces, repasando...

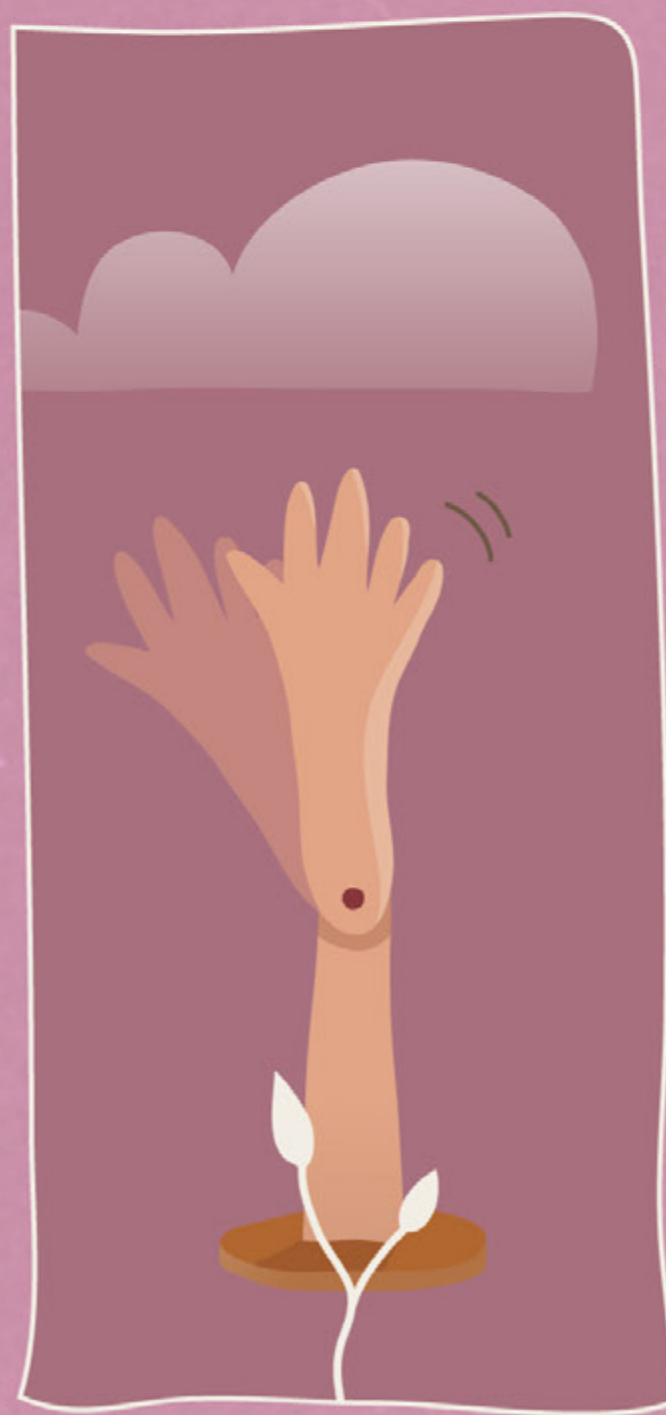
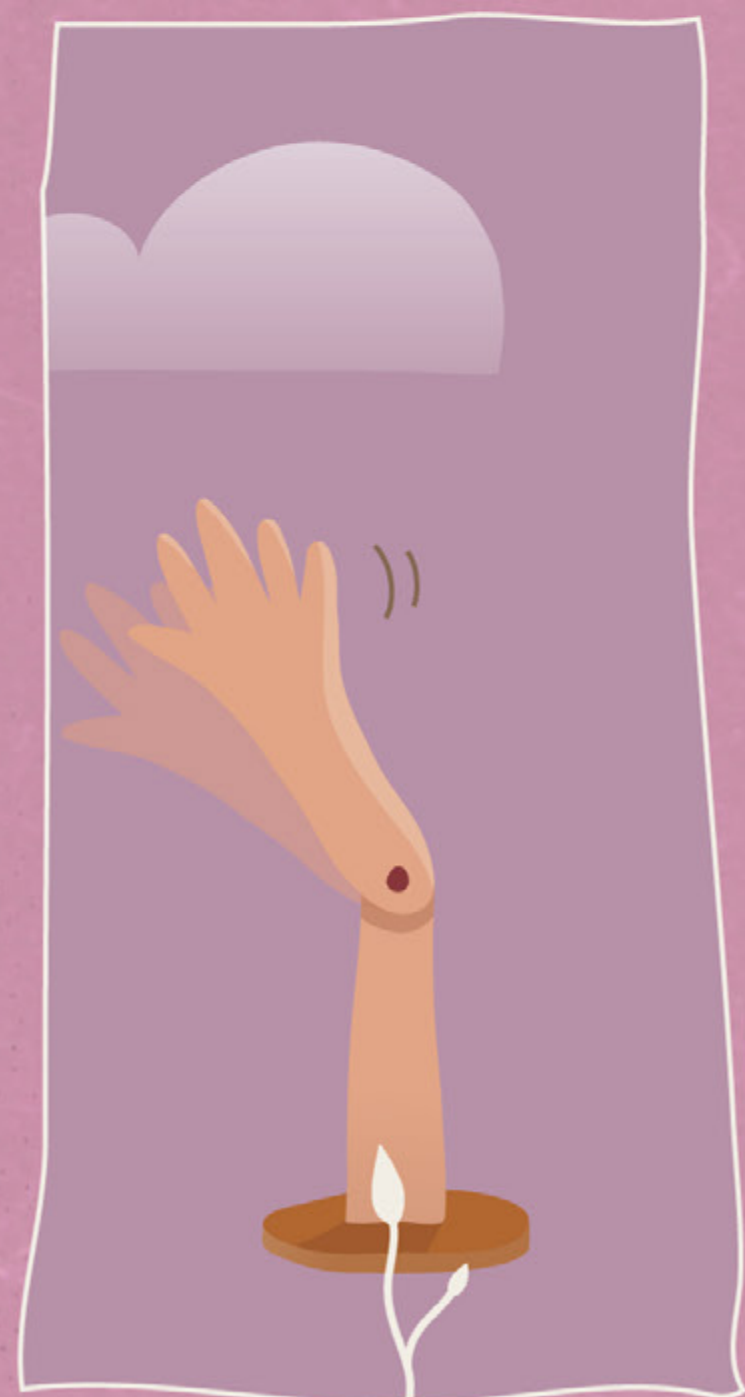
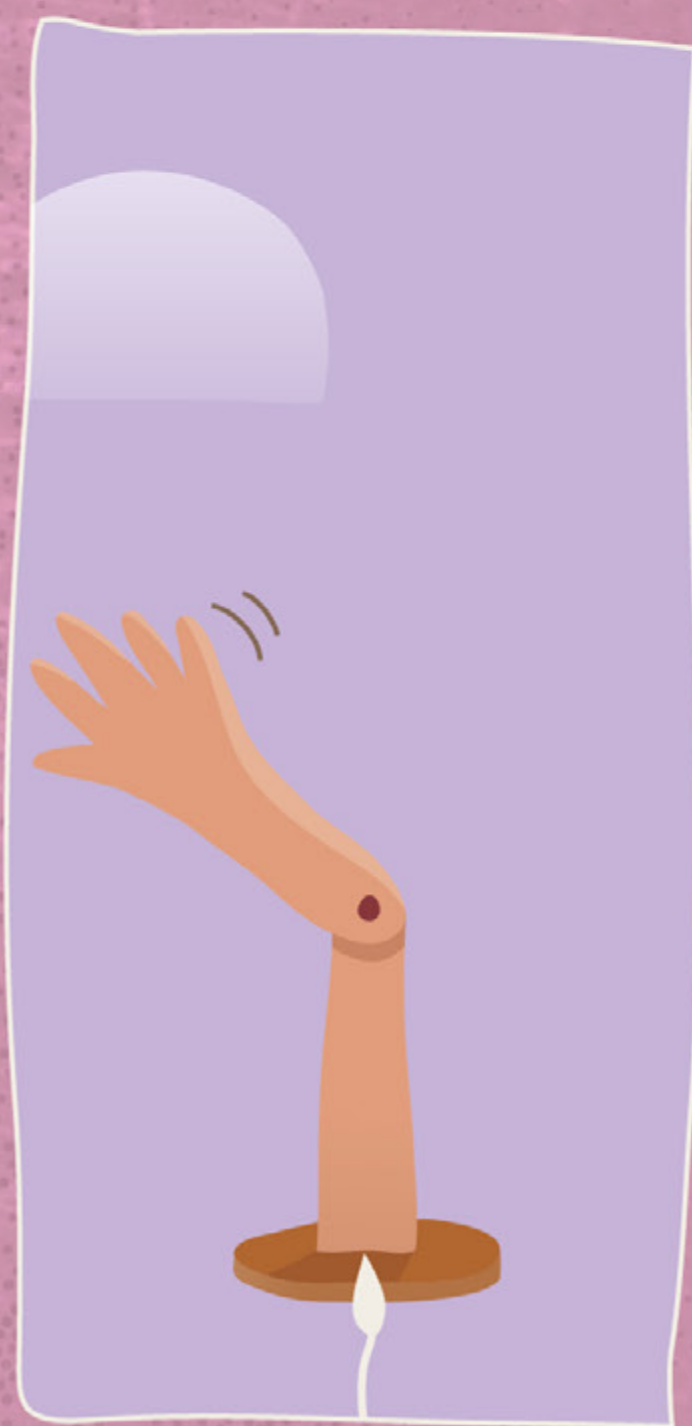
Para explorar el espacio interpersonal, que se da principalmente en el diálogo y la conversación, con palabras y más allá de las palabras (gestos, sonidos, miradas) e identificar en ese “entre” las expresiones que nos pueden hacer daño y las que nos brindan calor, cuidado y contención, proponemos:

- 1.** Hacemos una ronda de apertura, presentándonos diciendo el nombre, el superpoder que guardó en el encuentro anterior y una palabra que les guste mucho.
- 2.** Conversamos un momento acerca de los títeres, si los conocen, si han visto alguna vez una función. Luego, mágica y asombrosamente, hacemos aparecer al títere-personaje que acompañará durante el encuentro.
- 3.** El títere narra una historia, acerca de las palabras, las historias, los susurros, los cantos, los gritos, los conocimientos que se transmiten de generación en generación, y dialoga con las chicas y chicos.
- 4.** Proponemos que cada niña, niño y adolescente, cree su

propio títere. Podemos partir de una figura articulada en cartulina, que podemos llevar recortadas como base, o algún otro dispositivo similar, como un títere de dedo, etc. Esa figura comenzará a ir construyendo su identidad con lápices de colores: su nombre, lo que le gusta hacer y decir, su superpoder, dónde vive, edad.

- 5.** Exploramos cómo hablan y se expresan esos personajes. Sus tonos de voz, sus miradas, las palabras que usan. Probamos decir lo mismo con distintas intenciones y observar las diferencias.
- 6.** Dejamos un momento de juego libre en el que los personajes salen a caminar por el barrio, se encuentran con otros, conversan un momento, y siguen, vuelven a encontrarse con otros con quienes también intercambian un saludo y una breve charla, y continúan su camino.
- 7.** Para finalizar, hacemos una ronda de cierre donde ponemos en común cómo nos hemos sentido durante el encuentro, repasamos todo lo que hicimos y recuperamos lo que a cada uno le gustó más.

Espacio comunitario y lenguaje de animación





“Esperanzar es avanzar, es juntarse con otros para hacer las cosas de otro modo. Es preciso reinventar el mundo, buscar su belleza. Belleza que pasa por nuestra capacidad de imaginar, de crear, de actuar, de transgredir... de comprometernos”.

Paulo Freire

Los dibujos y pinturas pueden convertirse en los escenarios donde los personajes y las historias que comienzan a germinar suceden. Decidir cómo es ese lugar en el que se inicia el relato, propicia nuevas preguntas para la trama: ¿vivió siempre ahí?, ¿está de visita?, ¿con quiénes y cómo se comunica?, ¿qué cosas suceden en ese lugar? Y cuando estas creaciones en papel cobran vida gracias a la magia de la animación, el asombro ante lo que se crea y expresa crece. La expresión a través de los dibujos, la creación de historias y la construcción de un guion, es todo lo que aguarda en la tercera estación para crear comunitariamente ese espacio compartido en el que habitan los personajes, sus vidas y relatos.

personal con el lenguaje teatral. Pinturas, trocitos de papel, lanas, botones, mostacillas, brillantina; distintos materiales dispuestos en el centro de la mesa serán los elementos que darán identidad a esas figuras iniciales. Con esta propuesta vamos abordando creativamente la relación entre la igualdad y la diversidad desde el enfoque de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia. De manera muy clara podrán observarse que todos los personajes son diferentes entre sí, que cada uno es único, y que también tienen algo en común que los iguala y desde donde partimos: **“todos somos seres humanos iguales, no importan nuestras formas y diferencias”**, de acuerdo con las propias palabras de una de las niñas participantes. De hecho, esta ha sido una de las dimensiones más destacadas por las chicas y chicos como estrategia de prevención de la violencia, tanto en la instancia de creación como en la de recepción de las producciones. Abordar la igualdad en la diversidad y la diversidad en la igualdad permite reconocer que todas las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derecho y, por consiguiente, titulares de todos los derechos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño,

“Un día lindo sería estar con toda la familia reunida y poder estar conversando sobre qué nos gusta hacer, qué nos gustaría hacer de grande... y esas cosas”

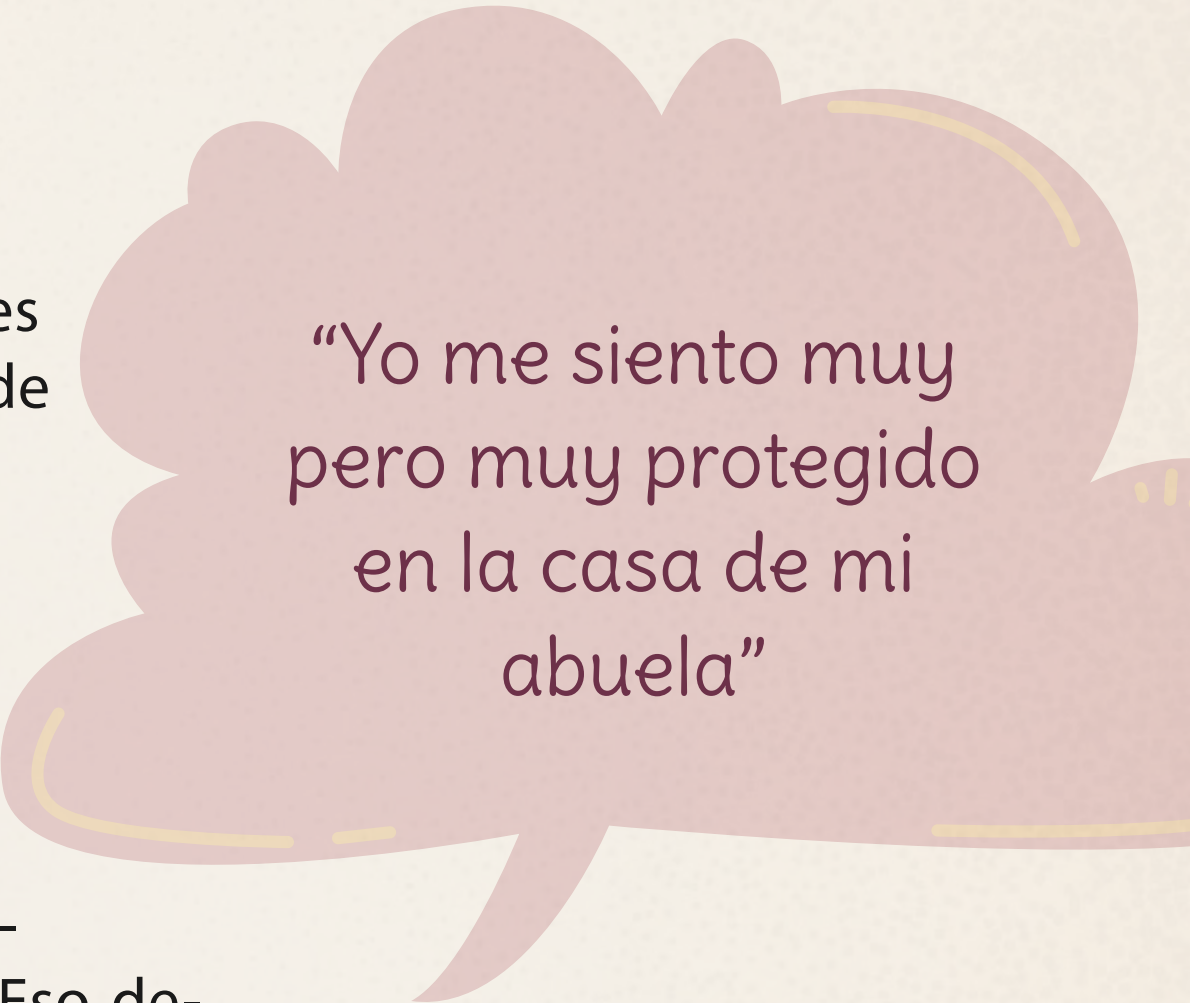
Comenzamos entonces expresando a los personajes en figuras humanas diversas y articuladas, recortadas en papel. Las chicas y chicos irán individualizándolas y manifestando sus formas de ser, dones y poderes mágicos. Así, vamos recuperando aquello que iniciamos con el primer encuentro partiendo del espacio

la ley nacional 26.061 y leyes provinciales de protección integral, sin distinción de credo, pertenencia étnica y cultural, género, lugar de origen o condiciones de vida. Y, a su vez, sin ser esta una mirada homogénea, sino dando lugar y visibilizando a la heterogeneidad, las diversidades, las diferencias, las desigualdades.

Encontrarnos en la multiplicidad de posibilidades nos nutre y enriquece cultural y socialmente. Aquello que acontece cuando exploramos el encuentro entre dos, en el ámbito de lo interpersonal, da lugar a explorar las dimensiones que tienden puentes: las significaciones, los gestos, el lenguaje. Entonces, comenzar a poner palabras a esos primeros diálogos entre personajes abre el juego a conversar sobre los silencios, lo que necesita ser dicho en un susurro, lo que solo a alguien de confianza se le puede contar, los secretos que profundizan la amistad y los secretos que lastiman, las palabras que duelen, las formas de nombrarse sin respeto. Porque las significaciones, los gestos y el lenguaje puede tender puentes o construir barreras, y aquello que podía acercarnos nos distancia. Los apodosos que incomodan, los términos peyorativos y estigmatizantes, es algo que viven las chicas y chicos entre pares. Y de ello comienzan a hablar

cuando se da lugar a la pregunta y la escucha, y es posible comenzar a desnaturalizar esas formas de nombrarnos y expresarnos.

Así, comienzan a circular las palabras y se van manifestando los primeros diálogos de la historia que nos anima y que vamos a animar. Las formas en que pueden aparecer son muchas: grabando las voces, dibujando globos de diálogo y escribiendo dentro, con subtítulos, etc. Eso dependerá de la cantidad de tiempo y encuentros que se pueden planificar y sostener con cada grupo. Como ya se ha mencionado anteriormente, la experiencia realizada con la puesta en marcha de esta metodología se basó en un encuentro por lenguaje, para poder realizar todo el trabajo de campo que nos propusimos. No obstante, cada uno de los encuentros por lenguaje se puede desglosar en varios y hacer procesos creativos por sí mismos dentro del proceso más amplio de indagación narrativa. Más aún si se trata de grupos de niñas, niños y adolescentes con quienes es posible sostener ese ritmo más a largo plazo de los encuentros, como por ejemplo en espacios comunitarios, escuelas, clubes, etc.



“Yo me siento muy
pero muy protegido
en la casa de mi
abuela”

Una vez que contamos con la micro historia a animar, con los personajes y diálogos, pasamos a pintar los ambientes, contextos y espacios comunitarios en donde esa situación sucede. Entonces en pequeños grupos, entre las y los creadores de esos personajes que se encuentran, proponemos pintar con diversos materiales (tiza pastel, acuarelas, crayones, lápices) esos paisajes que serán el fondo sobre los que se animarán a las figuras de papel.

Con todos los elementos listos, pasamos al uso de los dispositivos electrónicos que nos permiten ir haciendo el registro fotográfico cuadro a cuadro (de cada pequeño movimiento de los personajes). Luego, esas fotografías que aparentan estar sueltas son las que desarrollarán la secuencia cinematográfica. Hay muchas

aplicaciones que permiten crear desde ahí la película con *stop motion*, y se pueden instalar en teléfonos celulares y *tablets*. Esta parte del desarrollo creativo suele ser una de las preferidas de las chicas y chicos, el poder realizar y ver su propia animación trae mucho entusiasmo, sorpresa, admiración, alegría. **“Hoy hice mi primera película y después de acá me voy a la casa de**

mi abuela, es el día más feliz de mi vida”, dijo uno de los niños participantes. Dar a conocer los usos creativos y expresivos de la tecnología es también una forma de propiciar que el acceso de las niñas, niños y adolescentes a las pantallas pase a estar un poco menos en el lugar de recepción y un poco más en el lugar de emisión de los contenidos y mensajes.

Por eso a usted, querida lectora, querido lector, le pedimos “Un momento por favor”, no se pierda de interpelar su universo adulto con estas maravillosas creaciones. Disponibles en <https://unicef.sharepoint.com/:f:/r/teams/ARG-CloudShare/Shared%20Documents/PROGRAMAS/4.%20Entornos%20libres%20de%20Violencia/1.%20Prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia,%20la%20desprotecci%C3%B3n%20y%20el%20abuso/Audiovisual/Cortos%20Violencia?csf=1&web=1&e=ZyHoGm>

“Yo juego a la pelota con otros chicos y me voy al canchita”

“Me gusta cuidar las plantas. A la mañana siempre riego y me gusta, y alimentar a mi perro y salir a la tarde y jugar por ahí”.

El molinete, ese juego para darle rienda suelta a la imaginación

Como parte de este proyecto que aquí reunimos, contamos y compartimos, no solo nos propusimos que las chicas y chicos animen sus propias creaciones, sino que también asumimos el enorme desafío de llevar al lenguaje de animación una serie de expresiones, opiniones y propuestas que ellas y ellos aportaron para prevenir la violencia. Así, con sus voces directas, después de muchas horas de escucha atenta, seleccionamos algunos fragmentos que cobrarían movimiento visual. Ese ejercicio de pensar en imágenes a partir de los propios relatos de las chicas y chicos es una gran labor que requiere de mucha imaginación y nada de adultocentrismo, algo que **Claudia Ruiz** y todo el equipo de **El molinete** cooperativa de animadores saben hacer muy bien. Y por eso aquí, traemos sus propias palabras:

El cine, y en particular la animación, permite a través de la metáfora de la forma (podemos ser como imaginamos, o ser de otra forma) y/o de acciones (podemos volar, desaparecer, transformarnos) sublimar deseos, tristezas, preocupaciones, siendo nosotros, pero no poniendo el rostro, lo que en el caso de los testimonios de estos niños y niñas les permitía una seguridad de poder expresarse sin límites y con honestidad. Creo que esto generó un espacio de confianza y seguridad que habilitó la palabra y la apertura de ellas y ellos.

Fue un trabajo arduo e intenso con niños. A diferencia de lo que a veces pensamos (que hay que hacer que los chicos se cansen para

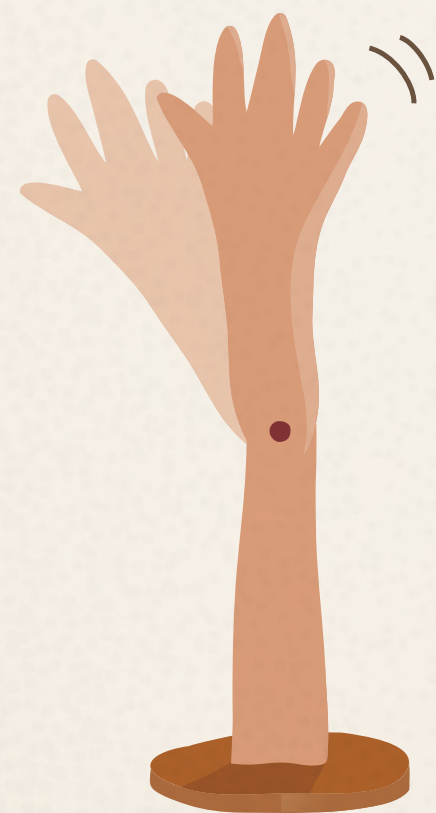
poder observar), pudieron observar y disfrutar un pequeño y sensible corto que les proyectamos. A lo que seguía un intercambio rico y profundo de lo que el corto expresaba y cómo ellos pensaban que los interpelaba.

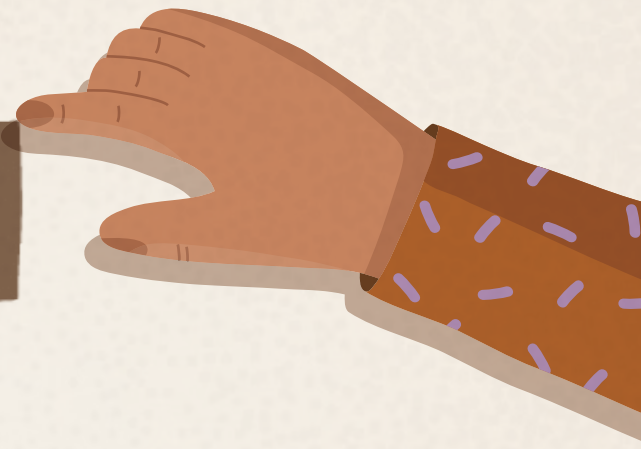
Luego trabajábamos con diferentes cuerpos que ellos caracterizaban con ropa, cara, cabellos, etc. Nosotras trajimos cuerpos diferentes y con diferentes "colores de piel". Excepto en un caso, ningún niño objetó el color que les tocó. Todos lo asumieron normalmente.

Es muy interesante en este punto rescatar que el trabajo de la animación es colaborativo y necesita que trabajemos conjuntamente (uno dispara la cámara, otro u otros mueven las piezas). Rápidamente encontraban la dinámica y se organizaban. A medida que fueron haciendo, empezaron a jugar más, a darle vuelo a los movimientos. Entre ellos se estimulaban y valoraban, inclusive nos llamaban para poner en valor lo que el compañero había logrado. Al tener que generar situaciones de más de un personaje, tenían que crear un pequeño conflicto, y para ello acordar. Esto desarticuló un par de rispideces que se daban en el grupo.

También hubo reconocimiento de la diversidad que nosotras habíamos propuesto como contenido de las piezas.

Fue una instancia lúdica y de disfrute, tanto de los niños y niñas como de las coordinadoras.





Entonces, repasando...

Para co-crear con las niñas, niños y adolescentes un pequeño relato comunitario e identificar colectivamente los factores de protección contra la violencia en ese ámbito, proponemos:

1. Recortamos figuras humanas en papel, de distintos tonos de piel, alturas, tamaños, formas. Podemos llevarlas listas al encuentro, o si contamos con más tiempo y varios encuentros, hacerlas junto a las chicas y chicos. Articulamos sus brazos y piernas usando un ganchito mariposa o un hilo de algodón o trocito de lana que une los miembros con el torso.
2. Hacemos únicas esas figuras, les damos identidad con diversos elementos y colores (pinturas, lanas, papeles, telas, mostacillas, etc.). Recuperamos la construcción del personaje que se inició con el primer encuentro sobre el espacio personal y el lenguaje teatral.
3. Propiciamos el encuentro entre personajes y establecemos un pequeño diálogo. Recuperamos la relación

poética con los objetos que cobran vida para comunicarnos, como profundizamos en el segundo encuentro dedicado al espacio interpersonal y el lenguaje de títeres.

4. Pintamos grupalmente en hojas blancas los ambientes comunitarios donde suceden las escenas, que usaremos de fondos para animar. Recuperamos todos los detalles de lo conversado en este encuentro, acerca del espacio comunitario y lo que en ese ámbito nos hace sentir el cuidado y la protección.
5. Disponemos del set con los dispositivos tecnológicos y vamos registrando cuadro a cuadro cada movimiento, desde alguna aplicación que permite crear animaciones con *stop motion*. Convertimos la pequeña gran historia a un formato para poder ser compartido y proyectado.
6. Organizamos una proyección con todas las creaciones y abrimos una conversación para intercambiar ideas y opiniones sobre a quiénes nos gustaría mostrarles el material, dónde, cuándo, etc.

Espacio social y lenguaje audiovisual



“La mediatización del sufrimiento, la proliferación de violencia y de muerte que golpea la percepción cotidiana está produciendo un efecto de pánico y, al mismo tiempo, de habituación de la percepción colectiva. (...) La gran compasión es muy dolorosa si no se acompaña de la comprensión del vacío. Y la comprensión del vacío es puro cinismo si no se acompaña de la gran compasión”.

Franco “Bifo” Berardi



Esta última estación destinada a la relación entre el espacio social y la realización audiovisual tiene por objetivo propiciar las condiciones de enunciación en las que niñas, niños y adolescentes puedan expresarse con su propia voz y desde el tiempo y espacio que habitan. Se trata a su vez de una propuesta donde se pueda recuperar con la palabra, toda la secuencia recorrida. Consideramos importante que estas dinámicas, basadas en la palabra hablada o escrita en clave de relato personal, aparezca como cierre después del recorrido en distintos lenguajes expresivos, y no al comienzo, ni que sea el único modo de procurar escuchar lo que las chicas y chicos tienen para decir.

Los registros sonoros y visuales de relatos y contextos socioambientales en los que viven las niñas y niños, desde el lenguaje audiovisual, trae también la posibilidad no solo de recuperar la memoria de lo acontecido en cada encuentro y con cada lenguaje sino también de crear un nuevo entorno intangible pero posible, el espacio imaginario.

Que la conversación entre y con niñas, niños y adolescentes tenga lugar en el último encuentro y no sea en el primero o se considere como única propuesta sin el aporte de los demás lenguajes, es parte constitutiva de esta metodología de indagación narrativa. Y esto es así por varios motivos. En principio porque es fundamental tener en cuenta que en una sociedad adultocéntrica en la que las voces y opiniones de las infancias y adolescencias son poco escuchadas y tenidas en cuenta, entablar con ellas y ellos un primer diálogo no necesariamente implica la expresión de sus propias formas de ver el mundo. ¿Por qué? Porque los discursos y relatos de las personas adultas son formativos de las subjetividades de las niñas, niños y adolescentes, por consiguiente, la mayoría de las veces lo que primero se manifiesta son las réplicas y reproducciones de aquello que desde el mundo adulto decimos sobre determinados temas o situaciones. Es importante, entonces, generar y propiciar las condiciones de enunciación a partir de las cuales ellas y ellos puedan poner a circular





sus propias construcciones de sentido y significados. Esto implica, por sobre todas las cosas, un corrimiento, una deconstrucción, una transformación de las citas de autoridad construidas desde el mundo adulto como únicas verdades. Hablamos de hacer lugar -tiempo y espacio- a la disponibilidad para la conversación y la escucha atenta, que implique un discurrir entre palabras, ideas, formas de narrar, que se nutran mutuamente, alternándose, sin que ninguna de las dos orillas que une el diálogo ocupe una posición dominante ni central. Tampoco se trata de hacer una transposición del adultocentrismo al niñocentrismo, como si se tratara de una receta fácil, acotada y efectiva. Nada de eso... De lo que estamos hablando es de co-crear

otras formas posibles, y esto es niñas, niños y adolescentes junto a personas adultas que lejos de abandonar la responsabilidad que las implica, se constituyen en espacios seguros y de referencia con quienes las chicas y chicos pueden contar.

Lo que venimos desarrollando a lo largo de la puesta en común de esta metodología implica, invita, convoca a dar un giro epistémico en torno a la categoría de in-

“En el barrio roban mucho y te apuntan con el cuchillo. Te dicen ‘Vení, dame la billetera, el celular’. A los niños los secuestran, por eso casi no salgo todos los días”.

fancia como quien no tiene voz y del niño como sujeto moderno, con un vacío a llenar como promesa de futuro. Por ello, los estudios post cualitativos han aportado muchísimo a esta propuesta, como por ejemplo dejar a un lado el esquema de la entrevista para pasar a la conversación alterativa -donde no existe una relación de poder entre quien conduce la conversación, quién hace las preguntas y quién brinda las respuestas- sino que preguntas y respuestas se van rotando y el saber se va construyendo entre ambas partes. Es entonces este punto de partida desde el cual salimos a conversar con quienes tienen la mayor experticia en las infancias y adolescencias de hoy: las niñas, niños y adolescentes que habitan cada entorno.

Comenzamos con una gran ronda que nos reúne. Llevamos una pequeña rítmica, canción o poema breve con movimientos, que invite a jugar con las palabras. Luego, nos presentamos y compartimos cómo va a desarrollarse este último encuentro de la serie. También vamos recuperando todo aquello que fue sucediendo en cada encuentro, qué recuerdan, qué fue lo que más les gustó, etc. La dinámica se organiza en dos ámbitos, uno de participación grupal y otro individual o de a dos. Esto tiene como propósito propiciar tanto intercambios y conversaciones grupales, que



se van enriqueciendo con cada aporte, como también la dedicación a la escucha de la singularidad. No todos los chicos y chicas se expresan por igual en lo grupal que en la instancia individual, y muchas veces en lo grupal predominan algunas voces por sobre otras que permanecen en silencio. Por otra parte, al espacio de conversación personal algunos se animan si otro amigo o amiga los acompañan, y por ello es importante ser flexibles con lo que las chicas y chicos y cada grupo en cada territorio sugieren.

Como primera dinámica grupal proponemos un juego creativo que recupera todos los entornos recorridos (personal, interpersonal, comunitario) para llevarlos a uno más amplio que los incluye: el social. Consiste en recorrer el espacio, caminar en distintas direcciones y velocidades, imaginando que estamos transitando por la ciudad o pueblo donde vivimos. Luego, nos vamos a detener cada uno, cada una, en un lugar que elijamos, que nos guste. Allí nos vamos a sentar y con una tiza dibujaremos alrededor nuestro, como si con el brazo conformáramos un compás, toda una circunferencia. Si no es posible dibujar con tiza en el piso del espacio que nos aloje se lo puede cubrir con papel misionero o de almacén, sujetándolo con cinta de papel y caminando sobre el mismo sin calzado. Vamos a permanecer un momen-

to allí dentro, en ese espacio personal que hemos trazado dentro de la gran figura que conforma la localidad que habitamos. Entonces, en ese pequeño espacio que es contenido por un ámbito más amplio, vamos a plasmar con dibujos y palabras todo aquello que nos guste, nos hace bien y sentir protegidos. Destinamos un tiempo para esto y luego ponemos en común, compartiendo lo que cada uno, cada una, incluyó en su espacio. Luego, volvemos a hacer una recorrida caminando por el lugar, observando cada esfera y lo que ella contiene, pidiendo permiso para poder entrar si quiero observar algo con más detenimiento. Y así, vamos tendiendo puentes entre lo personal, lo interpersonal, lo comunitario y lo que tenemos en común, y lo que nos parece más abstracto e inalcanzable que es la esfera de lo social pero que sin embargo no es ni más ni menos que aquello que nos contiene y donde a la vez podemos reescribir o proponer nuevos u otros contenidos.

Luego, pasamos a una propuesta artística centrada en pintar con tizas pastel cada niña, niño y adolescente en su

“No tirar basura, porque acá tiran de más basura, y ya pusimos como 30.000 carteles por todos lados, les dijimos a todas las personas que viven por acá cerca e igual lo siguen haciendo”



hoja en blanco. La invitación es a que se revele un nuevo espacio, poético, imaginario. El juego consiste no en dibujar formas y figuras ya conocidas sino en dejarse visitar por esa nueva imagen, única, propia, que aparece. Para ello comenzamos creando atmósferas de colores, permitiendo permanecer un tiempo en el mundo de los colores, con sus cualidades, sin buscar de antemano una forma. En este sentido la elección del material


constituye un elemento clave. Pintar con tizas pastel propicia arribar a esas propias imágenes y no ir directamente al trazo de línea con el que suelen aparecer personajes y formas conocidas y creadas por personas adultas. Sí, al igual que con el camino que debemos trazar para que sean las propias voces de las chicas y chicos las que se manifiesten en sus expresiones y opiniones, lo mismo debemos hacer con la creación de imágenes y lenguajes visuales. Además, en casi

la totalidad de las experiencias recorridas este material resultó ser algo nuevo y desconocido para las chicas y chicos, despertando así el asombro y la curiosidad. Por otra parte, el traer un elemento cotidiano como lo es el cola-

dor de infusiones de maya metálica (con el que rayamos la tiza pastel para pintar sobre la hoja) pero con un uso extra cotidiano y el convertir la barra de tiza en **“polvos mágicos”** propicia un clima de creación onírica, poética, personal. En este momento, mientras pintamos, hacemos lugar al silencio, porque a veces hay que detener un momento los lenguajes más disponibles y conocidos para que otras formas de expresarnos se manifiesten.

En esta instancia hay chicas y chicos que se dedican un montón a una sola pintura, otras y otros que piden más y más hojas para seguir creando. Para algunos crear imágenes puede presentarse como una gran dificultad y necesitan pintar algo conocido, como los colores de su equipo de fútbol. Entonces, podemos acercarnos, sentarnos a su lado y a su altura y con voz suave preguntarles qué significa para ellos ese equipo y cómo se sienten cuando juegan un partido. Quizás, así, puedan comenzar a circular algunas palabras para describir la alegría cuando ganan, el sentimiento de pertenencia con el club o el cuadro, pero también **“los nervios y ansiedad antes de jugar, la frustración cuando perdés o no llegás a jugar o tu familia no te aplaude”**. Y podremos, a partir de ese diálogo, acompañarlos a pintar esas emociones. Otros chicos

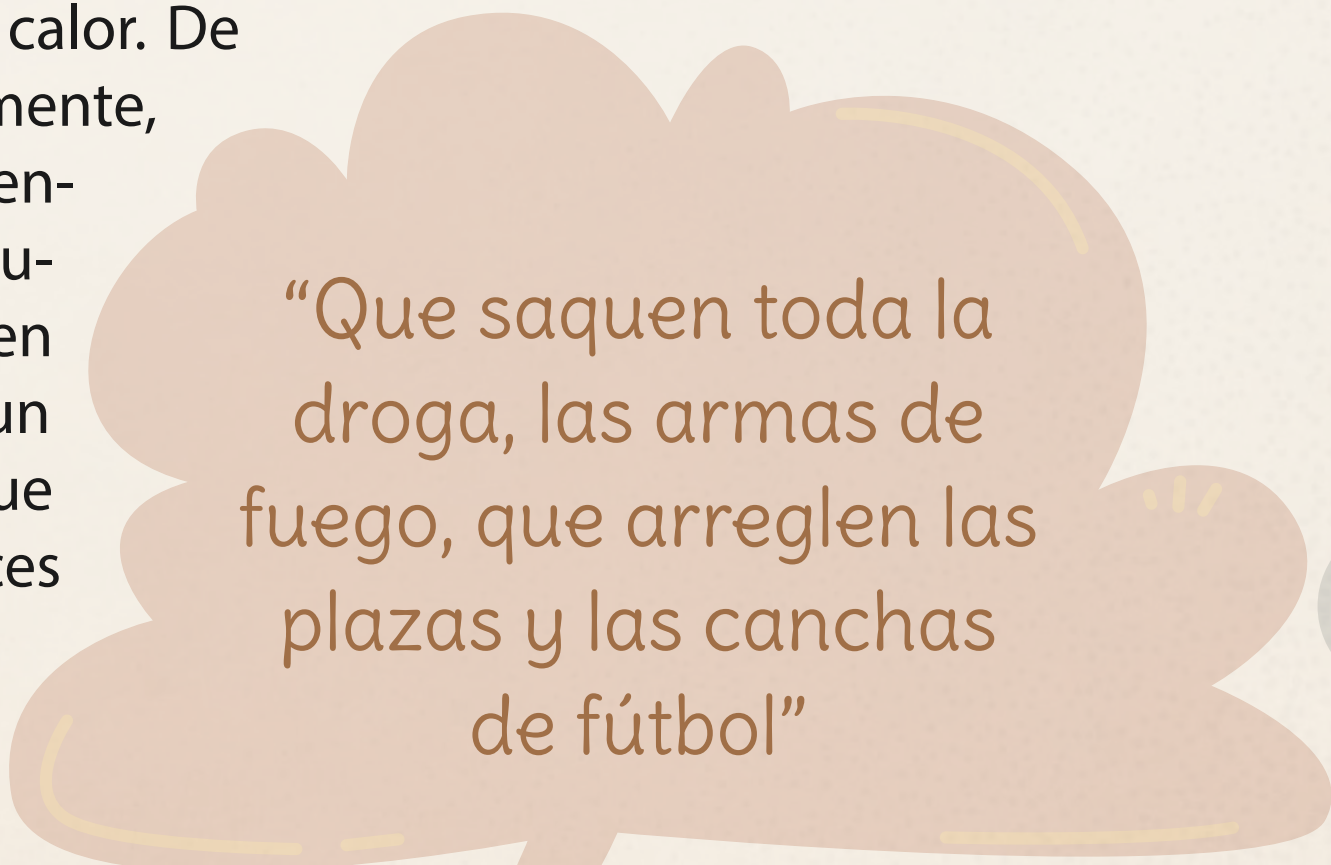
“Y tampoco me gusta que anden silbando a las chicas”




y chicas se encuentran profundamente en esta forma de pintar, se sorprenden con sus propias creaciones y piden permiso para continuar pintando mientras gran parte del grupo ya está dispuesto a pasar a la siguiente propuesta. No obstante, con toda la diversidad de cualidades, contextos y situaciones, lejos de los prejuicios y preconceptos que suelen estar en el mundo adulto, las chicas y chicos permanecen un buen tiempo en esta actividad, sostienen la atención, la concentración, la quietud, el silencio. Como si algo de todo eso es lo que les estuviera haciendo falta en este momento.

Mientras la pintura sucede, después de haber terminado su primera lámina algunas chicas y chicos, vamos invitando a quien quiera participar del “espacio de radio”. Así llamamos a la instalación de otro dispositivo, más alejado de la actividad grupal y aislado de otros estímulos sonoros, donde sucede el encuentro para las conversaciones que serán grabadas con un pequeño equipo de sonido. Allí iniciamos el intercambio proponiendo hablar sobre lo que han pintado y luego vamos recorriendo temas acerca de todo aquello que para ellas y ellos es sentir el cuidado y la protección, o el riesgo y el peligro, lo que les gusta del lugar en donde viven y lo que cambiarían, lo que no entienden

del mundo adulto, lo que significa ser niña, niño o adolescente, sus mensajes para toda la sociedad, sus reflexiones en torno a la imaginación. Estas son las voces que, con su registro directo, articularán la construcción de una obra audiovisual. Por ello es importante cuidar el buen registro sonoro, lo más que se pueda, si bien se trata de un tipo de grabación documental, no de estudio. En este sentido, el dispositivo se configura como un formato fogón, en ronda de igualdad para la circulación de la palabra, con un micrófono estéreo ambiental no direccionado. A diferencia de otros instrumentos utilizados en el cine, como el micrófono direccional que se suele usar con un soporte llamado gun (arma en inglés) que “apunta” a una persona, este toma a todas por igual y por eso también capta el sonido ambiente. En una ronda alrededor del fuego a cada uno nos llega el mismo calor. De esta manera, poéticamente, también tenemos presente el contexto en la escucha, no aislamos la voz (en singular) para construir un nuevo escenario, sino que co-creamos con las voces (plurales) en su contexto



“Que saquen toda la droga, las armas de fuego, que arreglen las plazas y las canchas de fútbol”



y en un lugar. Los dispositivos no son neutrales, siempre cuentan con un sustento conceptual e ideológico, por eso insistimos en la convicción de construir y propiciar condiciones de enunciación que se alejen de la unidireccionalidad, donde nadie sea apuntado, donde todas y todos seamos alojados. Tal vez transformando el apuntar por el alojar, en lo micro y en lo macro, en sus dimensiones simbólicas y físicas, encontremos la punta de un ovillo para seguir hilvanando estrategias de prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. No hay un tiempo establecido para la duración de cada conversación, eso lo irá demostrando cada niño, niña o joven, pero sí podemos tener en cuenta una extensión flexible que brinde la posibilidad de participar a todos aquellos que así lo quieran. Al igual que todos los anteriores estimamos dos horas para cada encuentro. En el momento de finalizar volvemos a recuperar la conversación grupal alrededor de todas las obras realizadas. Hablamos sobre ellas, cada uno cuenta y comparte, reflexionamos sobre los temas que fuimos abordando, sobre cómo se sintieron, y hacemos el cierre.

Si bien contaremos con los registros de las observaciones no participantes de todos los encuentros, de manera de poder recuperar, sistematizar y analizar posteriormente

todo lo expresado a partir de la metodología de indagación narrativa, nos interesa en esta última estación incorporar dos nuevos registros. Uno es el grabador de voz, que ya mencionamos para el espacio de radio. La otra es una cámara de video, tema en el que queremos detenernos un momento a continuación.

En los contextos urbanos, principalmente, la comunicación cotidiana, familiar, entre pares, de gran parte de las niñas, niños y adolescentes de hoy se encuentra mediada por redes sociales y videollamadas. En diversos ámbitos y con diferentes propósitos circulan infinidad de videos donde chicas y chicos hablan mirando a cámara. Salir de este código y proponernos realizar un audiovisual con ellas y ellos desde otro enfoque, otra estética y otros recursos narrativos es un camino difícil, complejo, desafiante. Pero hemos decidido andar y hacer camino por allí mismo, donde nada está dado y todo puede suceder. La presencia de la cámara en el último encuentro se presenta como un elemento creativo más, procurando no establecer ninguna atracción especial con esa tecnología. Contamos que con ella podremos obtener imágenes de sus creaciones, planos detalle, de espaldas, grupales, respetando sus identidades y derechos a la propia imagen.

Nuestra propuesta consiste en que en ningún momento se registren los rostros de las chicas y chicos.

Asumimos la creación de un material audiovisual, que pueda sensibilizar a las personas adultas en diversas situaciones, desde familias, docentes, hasta decisores de políticas públicas. Para lograrlo, en concordancia con toda la metodología de indagación narrativa desarrollada, nos propusimos hacer una pequeña gran película sin guion previo, sin niñas y niños mirando a cámara, sin el formato clásico de entrevistas. Con actitud de escucha atenta, con clara determinación para visibilizar la fuerza poética del detalle y lo pequeño, fuimos imaginando la estructura narrativa a partir de las voces de las chicas y chicos. Nos adentramos en el juego de pensar en imágenes sus relatos y de poner a esas palabras los contextos sociales en

donde discurren. Así, cada día después de cada encuentro, salíamos a la ciudad, a los barrios, a los centros y periferias, a buscar aquellos contextos que sitúan lo que ellas y ellos nos cuentan.

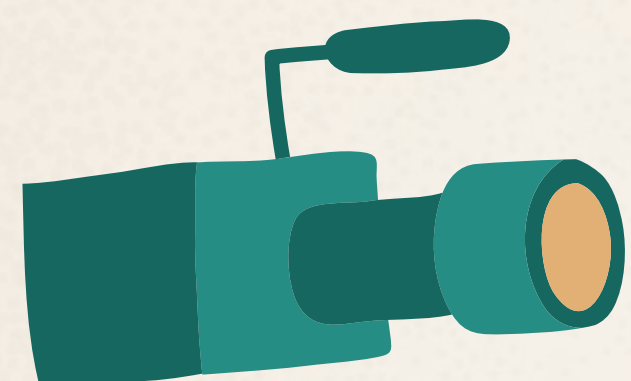
Al terminar, volvimos a casa con infinidad de imágenes y muchas horas de conversa-

ciones grabadas, además de nuestros apuntes y bitácoras. Lo que siguió fue un tiempo dedicado para escuchar, agrupar los relatos por tema, visualizar las tomas, y empezar a crear esa historia que estaba manifestándose allí, con los núcleos de sentido recurrentes, con las firmezas a viva voz y con lo que se nombra silenciosamente. Con todo ello tuvimos la maravillosa oportunidad de enhebrar las cuentas de un mágico y valioso collar, y encontramos la idea fuerza: **las niñas y niños al contar crean un contexto, y es en ese contexto donde se puede generar un nuevo entorno posible. Es el mundo adulto transformado a partir de las voces de las niñas y niños.**

Así es cómo cobró vida *¿Me prestás tu atención? Lo que las niñas, niños y adolescentes dicen para prevenir la violencia.* (Disponible en https://drive.google.com/file/d/1-ZOD0m-91dPMsKCDHNAjGU1Z4gJm2GCLd/view?usp=drive_link) Invitamos a verlo y a inspirar formas innovadoras y creativas de co-crear junto a las niñas, niños y adolescentes discursos que circulen socialmente porque de eso se trata prevenir y poner fin a la violencia.

“Lo que les falta a los niños es que los padres pobres y ricos se unan para hacer una unión todos juntos, que unos no tengan más plata que otros, que todos tengamos el mismo balance”





Un adulto que hace cine con ojos de niño

Las miradas del mundo, y el cine en particular, tienen innumerables influencias estéticas, conceptuales, filosóficas, políticas. Para poder hacer posible todo esto que aquí compartimos hemos contado con un cineasta que se deja influenciar por las niñas, niños, adolescentes y sus formas de habitar el tiempo y el espacio.

Marcos Garfagnoli es un gran director de fotografía que lleva muchos años especializado en narrativas audiovisuales con infancias y adolescencias. Junto a él hemos llevado adelante esta (y otras) experiencias. Aquí nos comparte sus reflexiones:

A lo largo de todos estos años de trabajo hemos ido comprobando que toda acción en la que la tecnología esté mediando influye en las condiciones de enunciación. Es por ello que decidimos eliminar la suma de elementos técnicos y tecnológicos que involucra un rodaje y reducirla lo más posible. Quizás sí, a costa de perder cierta calidad en el registro, pero en la búsqueda de contar con una voz lo menos condicionada posible.


Comprendiendo las premisas que nos guían en el trabajo, como lo es el enfoque de derechos humanos de la ni-

ñez y la adolescencia, la experiencia nos dio la sabiduría y la sensibilidad de darnos cuenta que lo más importante que podemos tener es intentar una escucha de aquello más propio posible de cada uno, de cada una. Para eso tenemos que sacarnos los condicionamientos técnicos y arriesgarnos a la idea de ir al encuentro sin guion. Es enfrentarnos a la sensación de volvernos del territorio “sin nada”, porque siempre hay algo que aparece.

Entonces, nuestra decisión no ha sido invisibilizar el recurso sino, por el contrario, transparentarlo. Es querer estar no como un camarógrafo sino como alguien que se involucra, que escucha. Se trata de un trabajo de realizador a ojos bien abiertos sobre lo que pasa en la experiencia en ese momento e intentar transponer algo de eso en el video final.

Del propio carácter narrativo del cine, que es poner una nueva mirada de cierto mundo, en este caso desde la perspectiva de los chicos y chicas, viene nuestra detención en lo bello. Es contar “mirá cómo se ve esa calle sucia desde esta flor”.


Es complejo y difícil generarse la apertura y actitud de



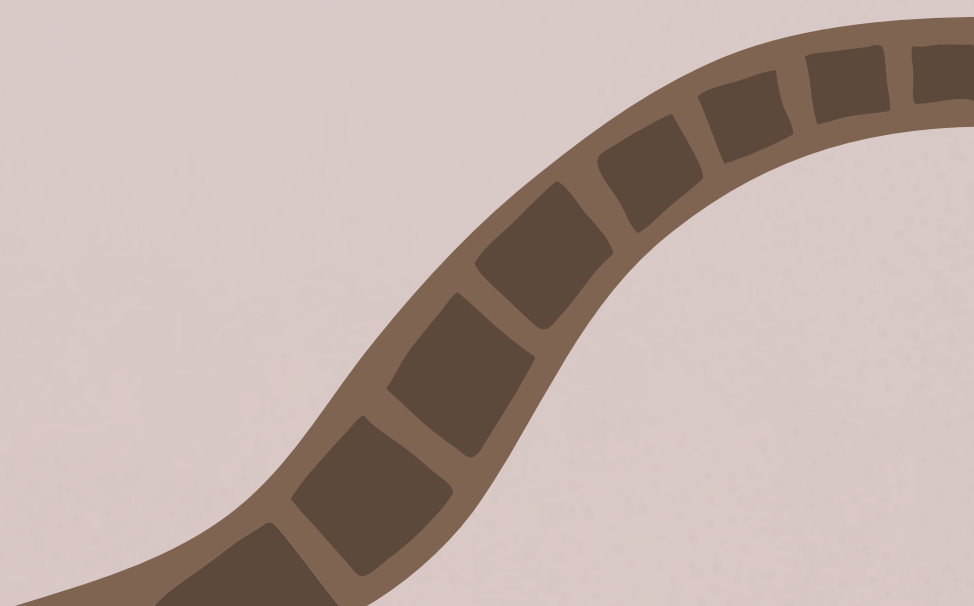
escucha, en uno mismo primero, y lograrlo técnicamente. Hay un vértigo en optimizar la jornada de trabajo yendo sin guion, pero sabemos que hay algo más en esa escucha, en ese no condicionar y hacer conscientes los condicionamientos.

Sí, sin dudas, lleva más empeño, pero en ese ejercicio lo que me pasó es que vi una y otra vez ese asombro de cómo aparece algo nuevo. Son las sonrisas de las chicas y chicos que no salen en el video, pero que llevan a contar en el montaje desde un adulto que intenta generar ese asombro en un lugar donde teóricamente no hay lugar.

Ese es mi trabajo de cineasta y contador de historias, en la sinergia de sentidos, no solo entre la imagen y el sonido. Porque entre esos sentidos están los propios, y no hay que borrarlos, ni los propios ni los de los chicos y chicas. Hemos trabajado desde esta metodología en distintos contextos, en los que emergen distintas voces y temas. Nuestra tarea podría resultar parecida pero las voces de las niñas, niños y adolescentes no se unifican, no hay homogeneidad en las miradas. La técnica, entonces, es el estado de apertura.



Siendo próximos al cine experimental, a cierta convivencia y familiaridad documental, a la apropiación comunitaria del lenguaje audiovisual, lo que buscamos es ver lo que sucede para contar lo que sucede dando otra mirada a ese mundo. Y, en ese darle otra mirada hay un potencial de cambio, eso es el cine. El potencial del cine es el potencial del cambio. Nuestra propuesta es ir al encuentro sin prejuicios y con propósito, hay indicios de que es posible, hay lugar a la transformación, al asombro vital. Eso es lo que hemos intentado.




Entonces, repasando...

Para co-crear con las niñas, niños y adolescentes un audiovisual que permita acercar a las personas adultas en diversos ámbitos, sus voces y opiniones para prevenir la violencia en nuestra sociedad, proponemos:

- 1.** Ronda de inicio con juegos de palabras y ritmos. Presentación de lo que va a suceder en el encuentro y mención a la presencia de la cámara. Recuperación de lo vivido en los encuentros anteriores.
- 2.** Dinámica grupal de caminata por el espacio y detención en el espacio propio. Puesta en común.
- 3.** Momento de pintura individual con tizas pasteles. Buscar y plasmar una imagen propia.
- 4.** Espacio de radio para la conversación, de a uno o de a dos. Dar a conocer al mundo adulto la propia voz y opinión.
- 5.** Ronda de cierre y puesta en común grupal alrededor de las pinturas realizadas.
- 6.** Reunión de todo los registros: grabación de voces, observaciones no participantes, diarios de ruta y bitácoras, imágenes, pinturas. Detención en su observación y escucha, varias horas, varios días. Identificación de los núcleos de sentido recurrentes, significativos. Esbozo de una primera estructura narrativa que será como un guion abierto a escribir en la etapa de montaje.
- 7.** Proyección de la película realizada con las niñas, niños y adolescentes que participaron. Puesta en común de ideas acerca de dónde, a quiénes, cuándo la mostrarían.
- 8.** Acercamiento a esas personas adultas mencionadas, autoridades, etc., del material co-creado con las chicas y chicos, como elemento clave para el desarrollo y continuidad de estrategias participativas de prevención de la violencia.



¿Cómo perciben
las niñas, niños
y adolescentes
a la violencia?



Como complemento a la secuencia de indagación narrativa se llevó adelante otro dispositivo, con grupos más pequeños, en los que se pudiera profundizar un poco más en los relatos sobre la violencia que perciben las niñas, niños y adolescentes contra ellas y ellos. Así fue como se diseñó el micro estudio de percepción subjetiva, utilizando como analizadores los pilares de la violencia contra niñas, niños y adolescentes: adultocentrismo, patriarcado, pobreza y entornos. El mismo se organizó en grupos con paridad de géneros y por edades: grupo 1: 6 a 9 años, grupo 2: 10 a 14 años, grupo 3: 15 a 18 años. A su vez estos grupos pertenecen a tres contextos referenciales diferentes entre sí, en las provincias de Salta y Santa Fe, considerando las siguientes dimensiones: urbano según densidad de la población, ámbito rural, población indígena, características socioeconómicas.

Para llevarlo a cabo se propuso una combinación de técnicas de recolección y participación, de acuerdo con las edades de cada grupo, como el grupo focal, entrevistas abiertas, breves encuestas autoadministrables, mapeos colectivos, conversaciones, dinimizaciones de la palabra a partir de imágenes o pequeñas narraciones y producciones artísticas donde se plasmen los sentidos, percep-

ciones y significados. Las mismas fueron estructuradas acorde a los cuatro ejes de investigación.

En este sentido se destaca nuevamente el valor y la importancia en la heterogeneidad de dinamizadores de la investigación con chicas y chicos. La no focalización en un único instrumento de obtención de información ha propiciado no sólo análisis cualitativos más profundos, sino que también ha implicado la revisión de los posicionamientos adultocentristas en el rol de quién investiga y cómo se acerca al campo. El uso de **imágenes, ilustraciones y viñetas** ha posibilitado abrir conversaciones grupales incluso en aquellos temas y expresiones de la violencia que menos pueden ser identificados, como el adultocentrismo y la violencia adultista. El **mapeo colectivo** ha contribuido a identificar los entornos de cuidado y los de riesgo y peligro, en cada territorio. Las **nubes de palabras y asociaciones** conforman un corpus interpelador para las posibles reflexiones desde el mundo adulto. De la experiencia se destacan estas tres posibilidades, para que puedan ser puestas en marcha por quienes quieran continuar por aquí con los grupos de chicas y chicos con quienes trabajan, tanto en escuelas, talleres, centros de salud, espacios comunitarios, institu-

- ciones de acogimiento. Es primordial que siempre se de en un marco de no obligatoriedad y que sólo participen quienes así lo quieran, acordando el resguardo de identidad entre todas y todos. La selección de imágenes, narrativas y los materiales a usar para el mapeo y la nube, son parte de la labor previa que requiere la preparación de los encuentros. Y así será cómo cada persona adulta que lo proponga estará pensando en lo más adecuado para cada grupo.

La decisión de considerar diversidad de contextos también es un aspecto importante a incluir. Es interesante ver qué rasgos o situaciones se encuentran en común entre los distintos grupos y qué resulta propio de cada lugar. En este trabajo de campo implicó largas distancias de recorrido, con desafíos, dificultades y oportunidades, que han enriquecido no solo a este dispositivo sino a toda la metodología de indagación. Una vez se incluye a la diversidad no como tema específico sino como perspectiva transversal, tanto en la conformación de los grupos teniendo en cuenta edades y géneros, en las dinámicas, en los territorios, y en las reflexiones que abren los relatos; constituyéndose así intrínsecamente relacionada con el enfoque de niñez y adolescencia.

Quienes llevaron adelante el micro estudio, enriquecieron con sus aportes al dispositivo y compartieron hallazgos y reflexiones fueron Vanessa Troiano (consultora de UNICEF Argentina) para la provincia de Salta y Glenda Cryan (consultora de Aldeas Infantiles) para la provincia de Santa Fe. El trabajo de campo y la sistematización de los relatos y aportes de las niñas, niños y adolescentes se realizaron en 2023, entregando como resultados dos exhaustivos informes cualitativos finales. Lo que aquí se comparte, a modo de síntesis, son los principales núcleos de sentido hilvanados en cada uno de los cuatro ejes que organizan la investigación, destacando las interpelaciones que surgen de las lecturas cruzadas y complementarias de lo relevado en ambas provincias.



Adultocentrismo

Un emergente en común que ha surgido, tanto al interior de cada provincia como entre ambas provincias, es la poca percepción del adultocentrismo en la vida cotidiana de las chicas y chicos. Ha sido el eje menos identificado, y esto convoca y refuerza la responsabilidad como personas adultas en el deconstruir estas formas de la violencia que son invisibles para las niñas, niños y adolescentes. No obstante, entre quienes sí lo han identificado la imagen y el concepto recurrente tiene que ver con los mecanismos por parte de los adultos en silenciar o no tomar en serio lo que ellas y ellos dicen.

Entre las respuestas de las chicas y chicos de Salta se encuentra que la mayoría dice que sí puede conversar con las personas adultas de su ámbito familiar, no obstante, la totalidad expresa que “los mayores no suelen considerar a los problemas de los niños, niñas y adolescentes como importantes y en su mayoría no son tomados en cuenta”. Se manifiesta una relación desequilibrada entre el decir, ser oídos y tenidos en cuenta, que se concluye en una expresión compartida por muchos: **“no cuento mis problemas”**. Por su parte, los grupos de jóvenes coinciden en que la

mayoría de las personas adultas y de los medios de comunicación tienen una mala opinión sobre las juventudes.

En la provincia de Santa Fe se encuentran diferencias según los ámbitos y contextos. Se cita a continuación el apartado del informe cualitativo (Cryan, 2024):

*En principio, es interesante observar cómo en Wheelright, una población rural en la que hay dos escuelas a las cuales asisten la totalidad de los participantes, el concepto de adultocentrismo se manifiesta en los tres grupos etarios. En el grupo de los más pequeños a través de expresiones como **“hace shh a un nene para que no opine”** y **“los grandes lo quieren callar”**, en el grupo de preadolescentes **“cuando el adulto se cree superior por la edad”** y en el grupo de adolescentes **“cuando el adulto se cree superior y no le dan importancia a lo que dicen los más chicos y esto genera que después no se cuente nada”** y **“cuando tu mamá te dice: ‘me tenés que respetar porque soy tu madre’ y en realidad el respeto tiene que ser mutuo”**. La primera impresión es que niñas y niños pueden describir la imagen*




del adulto que representa la no posibilidad de opinar o directamente de querer callarlo, mientras que en el grupo de preadolescentes se puede pensar que el adulto se cree superior por un tema de edad cronológica. Los adolescentes pueden reflexionar más acerca del término ya que no sólo hablan del adulto que se cree superior, sino que **se destaca la posibilidad de pensar en las consecuencias que implica: que niñas, niños y adolescentes no cuenten nada porque los adultos no le dan importancia**. Resulta interesante que se aborde la **necesidad del respeto mutuo** como la contracara del adulto que exige respeto y no respeta. Esta expresión remite al concepto de adultismo entendido como “cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes por el solo hecho de tener menos años de vida” que un adulto (UNICEF, 2013). ¿Es posible pensar en la presencia de violencia adultista a partir de estas expresiones?

A diferencia de lo que ocurre en Wheelright, en Villa Gobernador Gálvez que es una ciudad mucho más grande con una alta densidad de población y mayor vulnerabilidad psicosocial, se observa que el adultocentrismo puede ser conceptualizado sólo por el grupo de preadolescentes a partir de la descripción de la imagen como **“un adulto callando a un**


niño” y también en el grupo de adolescentes como **“lo que digo no importa”** o **“sos pendejo”**. En este último grupo, surge una expresión que visibiliza el grado de desprotección de niñas, niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad de derechos donde se necesita de un adulto para poder denunciar **“si querés hacer una denuncia tiene que haber un adulto sí o sí con vos, y a veces ese adulto justamente es el que te maltrata o por el que querés denunciar”**. Claramente, esta frase representa uno de los aspectos más extremos del adultocentrismo, ya que no sólo implica una relación asimétrica y desigual de poder, sino que también deja a las infancias y adolescencias presas de un círculo de maltrato del que pareciera no haber salida sin un adulto.

Este punto nos lleva directamente a pensar en la violencia en la crianza. ¿Cómo se vincula la violencia adultista con la violencia en la crianza? Si pensamos que la violencia adultista implica opresión por edad, por la que no se reconoce a las infancias y adolescencias como interlocutores válidos, subestimando sus capacidades para acciones transformadoras, la violencia en la crianza está íntimamente relacionada ya que es el modo en el que se expresa en el ámbito familiar. Aquí se puede observar que en los métodos de crianza aún predomina la violencia psicológica o física severa verbalizado como



maltrato infantil en las voces de niñas, niños y adolescentes. En Wheelright, se observa cierta preocupación acerca del maltrato infantil expresado como **“cuando tratan mal o no respetan a los niños”** y destacan que **“es peor que cualquier otra violencia, porque al ser tu familia se supone que te tiene que cuidar y que te quiere y que te haga cosas malas duele más, es peor”**. Un punto que llama la atención es que, en el grupo de los niños y niñas más pequeños, se repiten expresiones de castigos físicos severos, pero no referenciados a ellos mismos sino a otros compañeros.

En Villa Gobernador Gálvez, el tema de la violencia en la crianza y el maltrato infantil no despierta demasiado interés y no se logra su profundización en las diferentes dinámicas en los tres grupos etarios, lo cual llama la atención debido a las violencias presentes en esta ciudad. Las expresiones que se registraron se limitan a la descripción de las imágenes que fueron presentadas: **“lo retan al nene y le pegan”** o **“lo maltratan en la casa”**. Una situación similar ocurre en relación con el concepto de violencia de género que no puede ser respondido en forma adecuada en el grupo de los más pequeños y el concepto de violencia simbólica que tampoco puede ser pensado en el grupo de preadolescentes.



En Recreo, si bien no logran expresar el concepto de adultocentrismo, la violencia en la crianza es percibida por los tres grupos etarios con situaciones muy concretas de la vida cotidiana en esta localidad. Se detecta la presencia de castigos físicos severos como **“a mí me dejan encerrada”** o **“que te peguen con el cinto”** en las producciones de los niños y niñas más pequeños, en la frase **“alto al maltrato”** que es destacada en una producción grupal en el grupo de preadolescentes o en la frase **“podemos ver millones de niños que sufren violencia física, psicológica y verbal”** en el grupo de adolescentes. A su vez, es necesario señalar que en las representaciones gráficas en este último grupo de adolescentes se observa el dibujo de un niño siendo golpeado por sus padres, así como otra producción en la que un niño expresa que su papá es muy violento y que lo golpea cuando llega del trabajo; finalmente en el desarrollo de esta última historia se escribe **“Este niño acaba de morir en manos de su padre. Terminemos con la violencia infantil”**. Estas situaciones de violencia física como métodos de crianza junto con el desconocimiento del concepto de adultocentrismo nos llevan a pensar en una situación de vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes que parecen no encontrar la posibilidad de alzar su voz o de ser defendidos ante este tipo de castigos naturalizados. El desenlace del niño que muere por

golpes de sus padres remite al concepto de filicidio y muestra la gravedad de la situación que atraviesan. ¿Es posible que aún se siga naturalizando este tipo de castigos físicos como método de enseñanza o de adoctrinamiento? ¿Cómo combatir este tipo de prácticas arraigadas en la comunidad? Sin lugar a duda, son los grupos de niñas, niños y adolescentes los que a través de su voz comienzan a denunciar aquello que los pone en riesgo, así como también ese vínculo con los adultos que pareciera que no encuentra una posibilidad de escucha real en forma manifiesta.

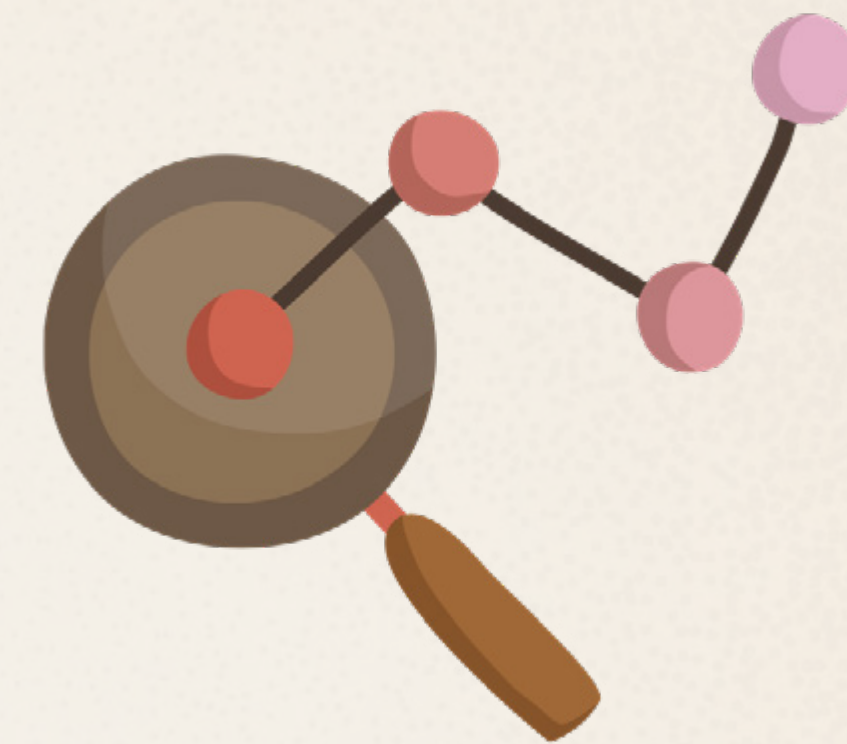
En relación directa con el punto anterior, es necesario abordar el tema de la violencia entre pares especialmente en el ámbito escolar ya que es una de las cuestiones que resultan más preocupantes. Cuando el adultocentrismo y el adultismo son naturalizados, las niñas, niños y adolescentes que crecen en el marco de estos patrones de la violencia, las reproducen en otros ámbitos, con otras personas. Este punto se representa como un tema recurrente en forma de bullying, así como también a través de manifestaciones de discriminación y de racismo que preocupan y que duelen, las cuales serán abordadas en el eje entornos.

Para finalizar este eje, nos centraremos en la violencia simbó-

lica definida como “la que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmite y reproduce dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación” de niñas, niños y adolescentes en la sociedad. Si bien resulta difícil pensar en las manifestaciones explícitas acerca de este tipo de violencia que atraviesa todos los niveles, llama la atención en alguno de los grupos (especialmente en la localidad de Wheelright) a lo largo de las diversas producciones, la presencia de violencia simbólica hacia las mujeres, la cual es manifestada a partir de las posibilidades laborales, la práctica de deportes, el acoso por personas de mayor edad y el consentimiento para tener relaciones sexuales. Las manifestaciones que se registraron sobre este tipo de violencia serán abordadas en el apartado correspondiente al eje de patriarcado.

Patriarcado

En la provincia de Salta las niñas, niños y adolescentes “manifestaron, en su mayoría, reconocer la igualdad entre varones y mujeres a pesar de vivir en entornos interpersonales y familiares donde se encuentra bien marcado el sistema patriarcal. Ello se pudo visualizar cuando se les consultaba sobre quién cocina en casa y si las mujeres juegan



al fútbol. Es decir, pueden verbalizar la igualdad, pero en la realidad en la que viven la estructura es machista, manifestando que las mujeres se dedican exclusivamente a las tareas del hogar” (Troiano, 2024).

En la provincia de Santa Fe surge espontáneamente entre los diferentes grupos etarios la idea de superioridad del hombre hacia la mujer, las mayores posibilidades que tienen los varones de acceder a un trabajo o incluso de ganar más dinero, y las tensiones en los grupos de jóvenes acerca de cuál es el límite que define una situación de abuso dentro de una pareja. En Recreo se logra verbalizar y graficar lo que entienden por discriminación al género y violencia física y psicológica, pero aparece la minimización del hombre que expresa **“ni te pegué tan fuerte”** tal vez intentando iniciar lo que se conoce como el período de “luna de miel” en el ciclo de violencia. Así como se observa que hay ciertas formas de violencia en la crianza en esta localidad que parecen naturalizadas (el encierro o pegar con el cinto), cabe preguntarse si la violencia hacia la mujer no se encuentra también en esta condición naturalizada. A diferencia de Recreo, en Villa Gobernador Gálvez se habla de parejas tóxicas, de la posesión de uno hacia el otro, de los celos y la infidelidad, también de derechos y

“beneficios” de hombres y mujeres. En Wheelright el foco está puesto en la violencia económica, donde pareciera ser el lugar en el que menos problemas económicos hay, ¿qué lugar ocupa la mujer en la dinámica familiar y económica de este pueblo? (Cryan, 2024).

A continuación, se citan fragmentos de la percepción del acoso callejero y en redes sociales, indagado en la provincia de Santa Fe:

*En Recreo, las mujeres son las que responden y reconstruyen la secuencia en la que se ve cómo una mujer es acosada sintetizada en la frase **“todos ven como agreden a una chica y toman la posición de no hacer nada”**. Los varones explican que si ven a un amigo acosando a una mujer se debe resolver a los golpes: **“¡lo arreglas a las trompadas!”** y con relación al hate sólo uno logra expresar **“no está bien bardear en redes”** ante el silencio generalizado del resto de los presentes. Sin embargo, este tipo de violencia no pareciera ser percibida como un comportamiento machista ni tampoco manifiestan demasiada preocupación.*

En Villa Gobernador Gálvez, en relación con el acoso, pareciera ser que es algo cotidiano y que lo han vivenciado y/o lo



vivencian a diario, ya que no se habla desde un lugar de espectador, sino que es autorreferencial **“es algo re feo, que vayas caminando y te griten cosas. Te tocan, te persiguen. Está mal y les pasa tanto a hombres como mujeres”**. Un punto para destacar aquí es la participación de un adolescente trans que aporta una mirada mucho más integral sobre el tema: **“yo que soy trans, por ejemplo, antes cuando era mujer me sentía mucho más acosado que ahora que soy varón”**. En relación con el hate en redes explican que **“es una idiotez, fijarse en la imagen o criticar por algo físico es una pelotudez”** e incluso señalan que **“a veces llegan a quitarse la vida por el hate y hoy pasa mucho que hay cyberbullying”**. El adolescente trans añade **“nosotros sufrimos mucho eso, los derechos de los trans no están protegidos”**, a lo cual una adolescente afirma su posición al expresar **“es verdad, yo tengo una amiga a la que le hicieron bullying por ser trans, un señor mayor encima”**.

En Wheelright en relación con el acoso es posible observar que si bien logran conceptualizar al hate en las redes sociales como **“criticar por cómo se visten, por el físico, nacionalidad, color de piel, personalidad”** y manifiestan que **“siempre duele, no importa a quien sea”**, en relación con

el acoso es posible observar que el mismo es minimizado **“acá pasa pero muy poco, en los boliches por ejemplo o cuando hacen comentarios innecesarios y muchas veces viene de gente más grande, generan incomodidad”**, destacándose la frase de un adolescente varón que dice **“depende como lo digan y quien, y la intención con la que lo digan obvio... pero no está mal decirle a una chica que es linda”**. Esta última frase permite detectar cierta confusión y/o hasta negación del acoso que pareciera ocurrir en el lugar.

Entornos

En relación con la percepción de los factores de riesgo en los entornos que habitan las niñas, niños y adolescentes se encuentra una clara similitud común a la diversidad de territorios y contextos. Tanto en Salta como en Santa Fe el ámbito que identifican con mayor expresión de la violencia es **entre pares**. Las chicas y chicos han expresado diversas situaciones de bullying, en las que se sintieron molestados, burlados o acosados por sus pares en relación a aspectos físicos que no responde a los estereotipos de belleza hegemónica, a neurodivergencias, discapacidades y racismos. La burla y censura a las lenguas origina-

rias también es una percepción de la violencia recurrente en ambas provincias.

Una dimensión reconocida específicamente entre los grupos de Santa Fe es la violencia ambiental, definida como **“maltrato animal”** y **“maltrato a la naturaleza”**. Mientras que en Salta aparece como diferente el peligro en las rutas y caminos de ser secuestrados y el miedo que trae la exposición a estar sin el cuidado de personas adultas. **“Yo me cuido solo”** es una expresión frecuente entre las chicas y chicos participantes.

A continuación, se cita un fragmento del informe cualitativo de Salta correspondiente al eje entornos (Troiano, 2024):

El entorno que habitan las niñas, niños y adolescentes de Capiazuti transita entre las costumbres ancestrales y la política de derechos humanos universales. Los casos de violencia sexual y violaciones¹⁰ son muy frecuentes y algunos de ellos han derivado en la intervención de la Corte Suprema de la Nación¹¹.

Como lugares seguros reconocen la cancha, la escuela y como peligrosos la ruta. Cabe aclarar que al ser comunidades tan violentadas no logran discernir entre lo bueno y lo malo en relación con el propio cuidado del cuerpo, solo lo aceptan sin cuestionamiento alguno ya que solo intentan sobrevivir. En sus miradas reconocen la discriminación que sufren sus pueblos en todos los ámbitos.

La estrategia de poder saber dónde habita cada uno de los participantes fue muy importante, ya que permitió poner en valor sus lugares de residencia. Los lugares seguros señalados por los jóvenes son la escuela, la cancha y la vicaría (iglesia).

*En la escuela indígena de Pichanal pudimos realizar la indagación con los grupos 1 y 2 identificando los miedos más profundos como transitar solos las calles y que aparezca **“la camioneta blanca y los robe”**. Los consumos problemáticos son una cotidianeidad en la zona y se presentan cada vez a más temprana edad y ello es un profundo dolor e impotencia para las niñas, niños y adolescentes. Nombraron varias pandillas y manifestaron que sus hermanos forman*

10- Para ampliar el tema se recomienda la lectura: <https://www.unicef.org/argentina/media/21651/file/Violencia%20Sexual%20contra%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20ind%C3%ADgenas%20del%20Chaco%20Salte%C3%B1o.pdf>

11- <https://www.casi.com.ar/sites/default/files/SALTA%20%20CORTE%20DE%20JUST%20VIOLACION%20COMUNIDADES%20INDIGENCIAS%20VIOLENCIA%20GENero%2029%2009%202006.pdf>

parte de ellas. A diferencia de la comunidad de Capiazuti, donde la lengua indígena sigue vigente en la comunicación entre ellos, en Pichanal se encuentra activa en zonas lejanas al centro del municipio y prioritaria en los abuelos de la comuna. En una de las actividades se les dio la opción para colocar el nombre propio en lengua castellana o el nombre indígena asignado por la comunidad, algunos optaron por el nombre indígena.

La mayoría de las niñas y niños vuelven solos a sus viviendas después de la escuela, lo que le produce mucho miedo. Tras esta situación intentan ir siempre acompañados por los hermanos o primos que asisten a la misma escuela. Si bien la escuela es reconocida como un lugar seguro y de cuidado, la salida se percibe como un lugar peligroso hasta que acceden a las viviendas. Las veredas también son lugares expuestos al peligro ya que muchos niños que consumen sustancias se encuentran alojados en ellas en distintos horarios. En las vías de los trenes y las canchas reconocen a los jóvenes que integran las patotas (pandillas) a las cuales identifican con nombres y definen como grupos de pertenencia de algunos de sus hermanos.

Los cerros suelen ser un lugar seguro porque los conocen para

luego pasar a la escuela y el lugar más seguro es el hogar. ¿A qué le tienen miedo? A la camioneta que saben que se dedica al tráfico de niños, a estar solos en una pieza, a tener que frecuentar otra casa, a veces a estar en la escuela.

A través de algunas preguntas orientativas pudimos indagar acerca del acceso a los derechos de los niños y niñas de la Puna. Al ser entornos rurales alejados, no podemos describir pueblos viviendo en comunidad sino más bien viviendas muy aisladas entre sí, a veces distanciadas por varios kilómetros separados por laderas, cerros y montañas. El acceso a derechos va a estar garantizado por las familias y la cantidad de animales con los que cuentan para alimentar a los hijos. No se visualiza una política pública que cuide el ganado, fuente principal para el sustento de las familias (no solo carne, también la producción de quesos y siembra de hortalizas).

La escuela es el vehículo de acceso a derechos. Como institución del estado no solo cumple la función de garantizar el derecho a la educación, sino que intenta generar conciencia en la comunidad acerca de los cuidados de la salud de los niños y niñas. Las familias son consideradas muy conservadoras, por lo que no comunican sus problemas. No toman confianza con “la gente de la ciudad” por lo cual las intervenciones

deben realizarse durante tiempos prolongados para poder ver algunos resultados. El personal de la escuela mantiene informadas a las autoridades sobre el estado de los niños y realiza asesoramientos a las familias para acceder a mejores cuidados. Ello es solo para los niños que acuden a la escuela, no tenemos conocimiento de los que no asisten ya que por la lejanía no cuentan con registro de documento nacional de identidad.

En relación con los entornos de cuidado, como dijimos anteriormente, los niños y niñas reconocen como lugares seguros a la escuela y el hogar y como lugares peligrosos la ruta donde suelen circular lo que ellos y ellas denominan “secuestradores”. El tránsito de camiones mineros ha generado alerta entre los pobladores especialmente en lo que respecta al secuestro de mujeres, niños y niñas. No se visualiza acceso cercano a centros de salud, todo se concentra en San Antonio de los Cobres o en el pueblo previo a Las Cuevas (Santa Rosa de Tastil).

En la ciudad de Salta las cuestiones que más inquietan con relación a los entornos de los adolescentes son los pocos espacios de recreación y orientación vocacional ya que no se visualizan lugares que potencien talentos, desarrollen arte,

estimulen el deporte. Los espacios a partir de las 19:00 h son todos peligrosos por los altos niveles de consumo que se registran en la zona. La posibilidades que visualizan con relación a lo profesional son oficios como fuerzas de seguridad, magisterio y una de las adolescentes declara querer ser madre y ama de casa con mucho entusiasmo, pero a la vez con vergüenza debido a que ello no se encuentra valorado socialmente.

Pobreza

Para indagar en las múltiples dimensiones de la pobreza se relacionó lo que las niñas, niños y adolescentes comprenden por pobreza monetaria con el acceso a sus derechos. En este sentido se pudo observar que los derechos humanos de la niñez y la adolescencia no es un conocimiento apropiado y apropiable, habitado y aprehendido por la totalidad de las chicas y chicos. Gran parte de ellas y ellos en ambas provincias no los conocen o los perciben como enunciados distantes a sus realidades. Cabe destacar que la mayoría de los grupos del micro estudio sucedieron en escuelas y que la totalidad de participantes están escolarizados, con lo cual nos vuelve a traer la reflexión -a 35 años de la sanción de la Convención sobre



los Derechos del Niño- de la importancia del aprendizaje vital de los derechos, no como temática abstracta, sino como enfoque situado. **Las comunidades de Salta carecen de educación intercultural bilingüe** y esa es una de las máximas violencias ya que atenta con la integridad del niño, niña y adolescente. La lengua materna es en sí misma una cosmovisión de mundo que hace a los procesos psicológicos primarios los cuales construyen las bases del proceso psíquico del futuro adulto y su posicionamiento ante el mundo (Troiano, 2024).

En Santa Fe, *Wheelright* es la localidad donde los derechos son conocidos por todos los grupos etarios, pero que presentan características particulares y diferenciada: los más pequeños no logran identificar el incumplimiento en su entorno cotidiano, registrando la pobreza con cifras actualizadas tanto en África como en Argentina, pero no en la comuna; en el grupo siguiente en edad el incumplimiento de derechos no es registrado a nivel personal, pero empieza a ser mencionado en compañeros o conocidos que viven allí; y finalmente en los adolescentes las voces se alzan casi como una denuncia al incumplimiento del derecho a la salud y a la educación pública como prioridades del lugar en el que viven así como

también se le otorga gran importancia a la familia de origen. Este punto lleva a pensar en lo positivo que puede resultar este tipo de intervención, ya que en un lugar en donde no pareciera haber pobreza monetaria se habilita la reflexión sobre situaciones de incumplimiento de derechos y de cambios necesarios. Justamente en el lugar en el que predomina con mucha fuerza la desigualdad de género y las dificultades para el acceso a un trabajo por parte de la mujer, que remite a la presencia de violencia económica. (...) El contexto en el cual transcurren las infancias y adolescencias en Villa Gobernador Gálvez es de una alta vulnerabilidad psicosocial, dado que las familias no siempre pueden alimentar a sus hijos se requiere de un Estado presente. Hay niñas y niños conocidos de los participantes que trabajan para ayudar económicamente a su familia. Que no todos sean tratados por igual o que no se les dé prioridad a los niños también es una forma de denunciar las violencias que sufren a diario, que son representadas tanto en pobreza monetaria como en pobreza no monetaria. (Cryan, 2024)

Hay diferentes formas de definir la pobreza. Para Boaventura de Souza Santos, los pueblos precolombinos están más cerca del concepto del *bien vivir*, la idea andina del



bienestar en contraposición con el *buen vivir* atado a la idea desarrollista de progreso ilimitado al coste de la explotación de unos sobre otros y la mirada de la naturaleza como recurso y no como parte de la convivencia con el mundo. La pobreza va a estar definida por los conceptos occidentales que aplican a los modos de vida y consumos que se llevan a cabo en las grandes ciudades. Los pueblos precolombinos cuentan con sus modos vida y existencia, costumbres y alimentación. Para que estos pueblos no sufran pobreza en el sentido occidental se les deben garantizar los derechos ancestrales sobre sus territorios que muy lejos están de la concepción de propiedad privada del estado moderno (Troiano, 2024). Para las infancias y



adolescencias de Salta la escuela es un vehículo para escapar de la extrema pobreza y las organizaciones sociales cumplen un rol fundamental en acercar ropa, comida, útiles, allí donde no está el Estado presente.

Para seguir...

Las expresiones que han compartido las niñas, niños y adolescentes a partir de este dispositivo de micro estudio de percepción subjetiva de la violencia aportan mucha fuerza y claridad para quienes están involucrados y comprometidos en el campo de las infancias y adolescencias y sus derechos. Como emergentes transversales en la diversidad de territorios se destaca la violencia entre pares, la ausencia del aprendizaje vital de sus derechos y que el mundo adulto no considera importante lo que les pasa y al no tenerlos en cuenta las chicas y chicos se van percibiendo cada vez más en soledad. Quizás sea entonces en ese encuentro entre soledades donde expresar la violencia adultista que se ejerce sobre la niñez y la adolescencia.

Salta

“Cinco siglos igual”, dice León Gieco en su canción, seis siglos igual dicen las tierras salteñas que pregonan derechos. Salta es una provincia pluriétnica y plurilingüe, aunque su cotidianeidad no efectivice el derecho a la cultura. Pero, cuando hablamos de cultura, ¿de qué estamos hablando? Desde la conquista de América los pueblos pre existentes que habitan esta tierra se han sometido a los cánones castellanos. Virreyes, hidalgos terratenientes y su descendencia, las familias patricias, han hecho de los territorios un sometimiento al patrón. La identidad de las comunidades originarias ha quedado subsumida en la historia de los pueblos donde la premisa “civilización o barbarie” se encuentra más vigente que nunca. Pero no desde las prácticas violentas físicas y simbólicas sino desde el entre líneas y una sutil discriminación de un sistema social plenamente excluyente.

El transitar los territorios ha dado lugar a la pausa para la reflexión de los que habitamos hace más de 30 años el norte argentino, y hemos naturalizado muchas prácticas y distintas conductas. Gracias a la mirada indagatoria de la propuesta entramos en procesos de desnaturalización de lo que reconocemos como políticas de antiderechos.

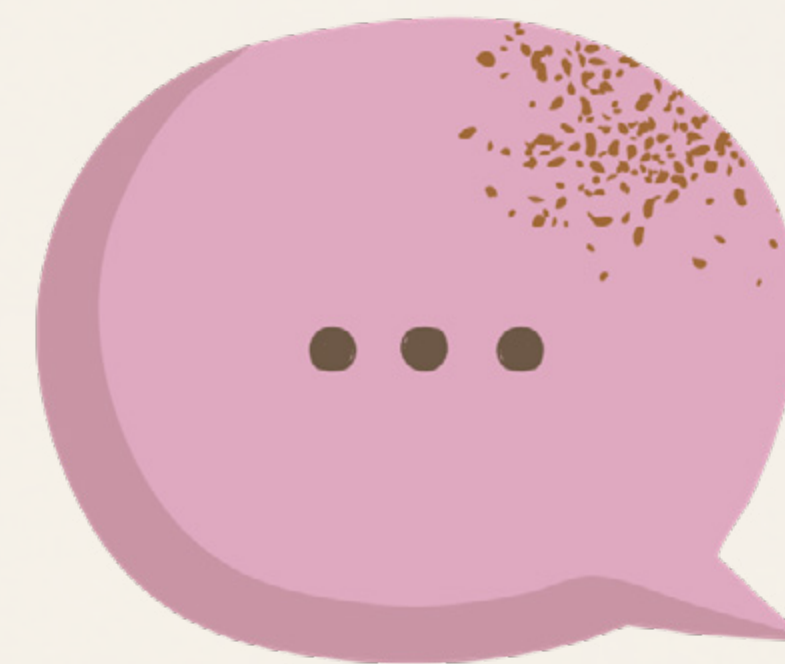
Los círculos de pobreza suelen decantar en el incumplimiento de los derechos. Si bien la pobreza estructural es una de las formas de violencia más problemática en la provincia de Salta, por ser una economía que depende de la cosecha y no se visualiza producción industrial, existen múltiples tipos de violencia. La negación e imposición de una cultura dominante o superior por sobre otras, las formas de crianzas patriarcales, las conductas adultocéntricas, los entornos de peligro, la violencia cultural en la socialización primaria, se encuentran muy presentes e inscriptas en los cuerpos que las y los habitan. Las violencias se encuentran tan instaladas que no logran visualizarlas, verbalizarlas y diferenciarlas en su totalidad. El común denominador entre los grupos podríamos decir que es, hasta el momento, la mirada de igualdad de género en las tareas del hogar y los juegos que comparten pero no así en la prácticas comunitarias donde el ser varón sigue siendo lugar de privilegio y la mujer es reducida al trabajo doméstico y de cuidado.

En relación a los entornos de cuidado si bien los lugares seguros siguen siendo la familia, se fueron construyendo espacios simbólicos significativos como la cancha, la vi-

caría, la plaza entre los más relevantes, pero siempre en horas del día, de noche todos los espacios son peligrosos. La comunidad de Pichanal ha naturalizado el secuestro de niños y en la Quebrada del Toro también, por lo cual los niños y niñas han generado estrategias de autocuidado donde el “me cuido solo” es un alerta hacia el mundo adulto que tiene la responsabilidad de generar entornos para infancias más protegidas.

Por último, con relación a las y los adolescentes, por un lado contamos con jóvenes indígenas que ya han formado familias a edades tempranas y no cuentan con acceso a la educación sexual integral. Ello no ayuda en contextos de abusos sexuales sistemáticos. Por otro lado, los jóvenes urbanos no visualizan perspectivas de futuro, creen que ser parte de la policía de la provincia les puede dar un ingreso formal y eso mismo opinan de la docencia. No hay acceso a las escuelas de orientaciones vocacionales que por lo menos muestren las ofertas de formación vigentes. Ello se ha identificado como una debilidad del nivel secundario.

Vanesa Troiano



Santa Fe

Para finalizar, nos remitimos a la pregunta disparadora de cada uno de estos espacios de trabajo y reflexión: ¿Qué decimos las niñas, niños y adolescentes cuando hablamos de violencia contra nosotras y nosotros? Y de aquí partimos con el recorrido de palabras expresadas.

En Recreo: pegar, castigo, empujar, patada, el cinto, maltratar, discriminar a las personas, maltrato, bullying, violencia de género, maltrato físico, maltrato animal, abuso sexual, desprecio, violencia infantil, discriminación a nuestro género sexual, discriminación a la vestimenta, ser racista al color de piel, acoso físico, verbal y psicológico, discriminación y "diferencia de personalidad".

En Wheelright: violencia de género, maltrato animal, bullying, maltrato infantil, maltrato familiar, pegarle a alguien, hacerle cosas que no le gustan al otro, interrumpir, piñas, ser malo, niñera mala, romper cosas a alguien inocente, molestar, dejar de lado, obligar, ignorar, decir cosas malas, gritar, escupir, violencia simbólica, violencia infantil, adultocentrismo, maltrato a la naturaleza, racismo, violencia económica, violencia sexual, cyberbullying, violencia psicológica, violencia doméstica, acoso, violencia física, adultocentrismo.

En Villa Gobernador Gálvez maltrato familiar, maltrato infantil, pegar, bullying, violencia de género, abuso sexual, gay, maltrato animal, pegar, discriminación, racismo, violencia infantil, violencia sexual, burlarse, insultos, violencia social, violencia verbal, amenazas, violencia física, violencia psicológica, abuso institucional, acoso.

Palabras expresadas que nominan, palabras que duelen, palabras que son escritas y en muchos casos, son también vivenciadas. Palabras que actuaron como el disparador de aquello que se sufre y de lo que no se habla: violencias en sus múltiples formas. Esperamos que a través de esta experiencia se sumen nuevas que nos permitan seguir pensando junto con los que más saben (niñas, niños y adolescentes) cómo generar un entorno libre de violencias y en el que los derechos sean cumplidos.

Glenda Cryan



El espacio imaginario y transformador

A la trama conceptual de los espacios que aporta el modelo ecológico de la violencia le hace falta la presencia de otro, infinito, cósmico, suprasensible, espacio. Por eso en este apartado se da la bienvenida al espacio imaginario, donde todo es posible, donde cada una y cada uno con su lectura podrá encenderlo y hacerlo crecer hasta aquello que aun ni se imagina. De algún modo esa es la utopía de los libros, o al menos la de este libro, que es propiciar una conversación activa que inquiete y convoque a participar. Este enfoque cree profundamente en la capacidad imaginativa de las personas adultas, algo que las hace guardianes y aprendices de la fantasía creadora de las niñas y niño¹². Por eso este texto no es una receta, ni se cree ser cita de autoridad. Lo que estas palabras buscan es convocar al asombro, a dar ese giro epistémico, para transformar todo aquello que daña a las infancias y adolescencias.

El espacio imaginario podrá ser ese *binomio fantástico* (Rodari, 1983) donde ya no exista el **“te rompo a trompadas”**, y lo que exista sea una inmensa capacidad para romper la trompada, sanar e ir hacia trompo-pomada, trombón-trompeta, tren-cometa...

12- “Con la imaginación nunca te aburrís”, *Yamila (5 años)*.



La investigación acción participativa ha traído una contundente elaboración de lo imaginario para poner fin y prevenir la violencia. Un imaginario co-creado de **“muchos posibles”**, nada de lo que las niñas, niños y adolescentes consideran y proponen está en el orden de la ciencia ficción, lo extraordinario o irreal. Cada acción está al alcance de la mano y refuerzan justamente la acción de prevenir, que es posible evitar que suceda.

De toda esta comprometida, nutrida, entusiasta, colorida y plena de matices, trama de voces, expresiones, imágenes, palabras, silencios, ideas, gestos, sonidos, manos, miradas, han surgido siete estrategias para la prevención de la violencia. Las mismas responden a los núcleos de sentido recurrentes entre las niñas, niños y adolescentes y a los ejes estructurantes de sus construcciones narrativas. Se trata, por consiguiente, de propuestas sólidas, claras y fundamentadas, basadas en la evidencia de la participación de 400 protagonistas de la indagación.

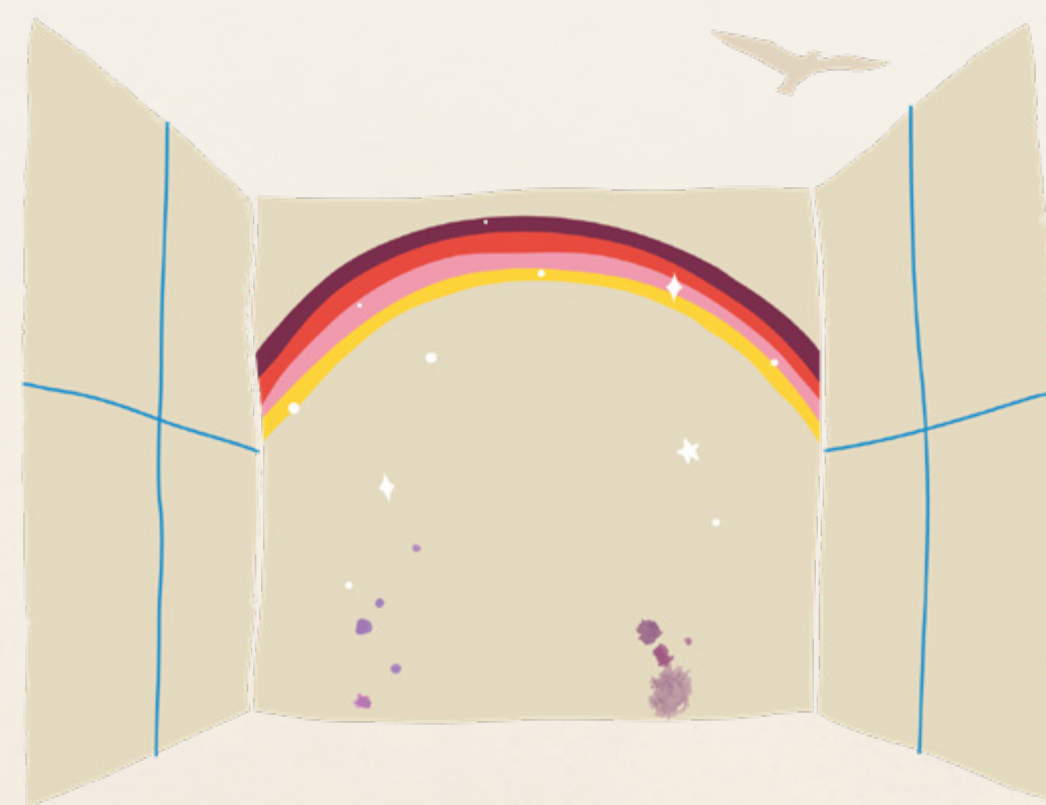
Estas estrategias, orientadas a gobiernos locales, autoridades y responsables de políticas públicas de niñez y adolescencia, llevan el mismo nombre que lleva este manual y la producción audiovisual que dio cierre a la

secuencia de indagación narrativa. Se quiere, de este modo, que puedan ser visualizadas y tenidas en cuenta en la potencia de su integralidad. Con las chicas y chicos se han podido crear materiales de incidencia para quienes toman decisiones en las agendas de gobierno, materiales pedagógicos para quienes trabajan con infancias y adolescencias, materiales para acompañar a las familias y comunidades en la crianza cuidada, materiales audiovisuales de sensibilización para amplificar sus voces. De eso se trata **¿Me prestás tu atención?**, una estrategia integral, innovadora y creativa basada en la participación de niñas, niños y adolescentes.

Me prestás tu atención es ese juego de palabras en el que por un momento el mundo queda patas para arriba y son las narrativas de las chicas y chicos las que dinamizan la circulación de sentidos sociales. “¡Prestá atención!”, suele ser dicho en tono imperativo por parte de adultos hacia los niños, en los hogares y escuelas. También se ha camuflado en diversas formas de llamar su atención mientras circulan por el espacio virtual, para hacerles daño y exponerlos a vulneraciones. En esta oportunidad la propuesta es transformar ese enunciado en pregunta, y para que sean las personas adultas

quienes pongamos atención en lo que las chicas y chicos tienen para contar.

Al conocer las siete estrategias es posible saber que las niñas, niños y adolescentes manifiestan una nueva y ancestral cosmovisión vital, basada en la reciprocidad y el cuidado mutuo entre seres. Traen la fuerza para deconstruir al sujeto occidental moderno. Proponen la deconstrucción epistemológica de la crononormatividad, el antropocentrismo, el extractivismo, el adultocentrismo, el racionalismo, el binarismo, el individualismo. Quizás allí estén las pistas para continuar...



Estas son las siete estrategias inspiradoras co-creadas por niñas, niños y adolescentes para prevenir y poner fin a la violencia contra las infancias y adolescencias:



QUE HAYA MÁS TIEMPO COMPARTIDO CON ABUELAS

Los sabores y aromas de la comida casera, cuidar el jardín juntos, dormir la siesta. El calor de hogar, el tiempo de la espera, de la no "productividad", como un puente entre la memoria y el porvenir.

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, entre ellas pueden ser: encuentros de juegos, jardinería y huerta, cocina, lectura entre adultos mayores y niñas, niños y adolescentes en espacios públicos, instituciones, centros residenciales, espacios comunitarios, escuelas, bibliotecas populares, centros de jubilados, jardines.



QUE LA VIDA SEA EN COMPAÑÍA DE ANIMALES DE COMPAÑÍA

Las mascotas necesitan y dan cuidado, con ellas se entablan vínculos afectivos que trascienden la ausencia o no posibilidad de expresarse con palabras. En los ámbitos cotidianos la presencia de aves, mariposas, abejas, traen el pulso de las distintas manifestaciones de la vida con las que los seres humanos convivimos.

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, entre ellas pueden ser: campañas de adopción de mascotas, campañas de cuidado comunitario de mascotas en espacios públicos como por ejemplo gatitos en un parque o plaza, cultivo de especies de plantas que atraigan a aves, mariposas, abejas en los espacios públicos, comunes, patios de jardines, escuelas, instituciones.



QUE SE DEJE DE CONTAMINAR

Que nuestras acciones y hábitos sean respetuosos de la vida en todas sus formas, ahora y para quienes vendrán. Con respeto al organismo vivo de la Madre Tierra, con solidaridad y fraternidad entre generaciones.

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, entre ellas pueden ser: la transversalización de la perspectiva ambiental en todas las políticas públicas, el fomento a la agroecología y formas de producción sustentables, los programas de educación ambiental y capacitaciones tanto al sector público como al privado.



QUE NO SE OLVIDE CÓMO SIENTE Y SE COMUNICAN LAS NIÑAS Y NIÑOS

Nadie es más experto ni experta en las infancias y adolescencias actuales que las niñas, niños y adolescentes.

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, entre ellas pueden ser: la transversalización de la perspectiva de infancias y adolescencias en todas las políticas públicas, el fomento a espacios públicos para el encuentro, el juego y la expresión en diversos lenguajes entre generaciones, los programas de educación en derechos humanos de niñez y adolescencia y capacitaciones tanto al sector público como al privado desde un marco metodológico y pedagógico centrado en la escucha y observación de las niñas, niños y adolescentes, sus historias de vida y contextos.



QUE NO SE PIERDA LA IMAGINACIÓN

“Seamos realistas, pidamos lo imposible”.

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, entre ellas pueden ser: priorizar el desarrollo y cuidado de la fantasía creadora y la imaginación a lo largo de toda la vida, con campañas, programas educativos, y espacios comunes que recuperen a la imaginación como agenda y política pública.



QUE SE VEA LA IGUALDAD EN LA DIVERSIDAD

Aunque seamos diferentes todos somos seres humanos. Sin diversidad no hay humanidad posible. La reproducción en serie es para la maquinaria, la racionalidad técnica. Nada de ello se encuentra en los organismos vivos.

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, entre ellas pueden ser: la transversalización del paradigma de la complejidad, la perspectiva de la diversidad y el enfoque inter y multicultural como formas de pensar, sentir y hacer estrategias, programas, proyectos y políticas públicas que incluyan a la diversidad y en ella reconozcan cada individualidad, sin prejuicios, estereotipos ni violencia simbólica.



QUE LA CALLE SEA MÁS BOSQUE Y MENOS BOCA DE LOBO

*Decir, contar, expresar, salir a jugar, sembrar, cuidar, habitar
y ocupar el propio territorio.*

Como construcción de agenda y política pública, nos sugieren innumerables ideas, las mencionadas hasta aquí y tantas más, que deben ser puestas en marcha, incluso a contra marcha, para poder dar definitivamente ese giro epistémico, cultural, social, económico, político, sensible, que implica poner fin a la violencia contra niñas, niños y adolescentes.





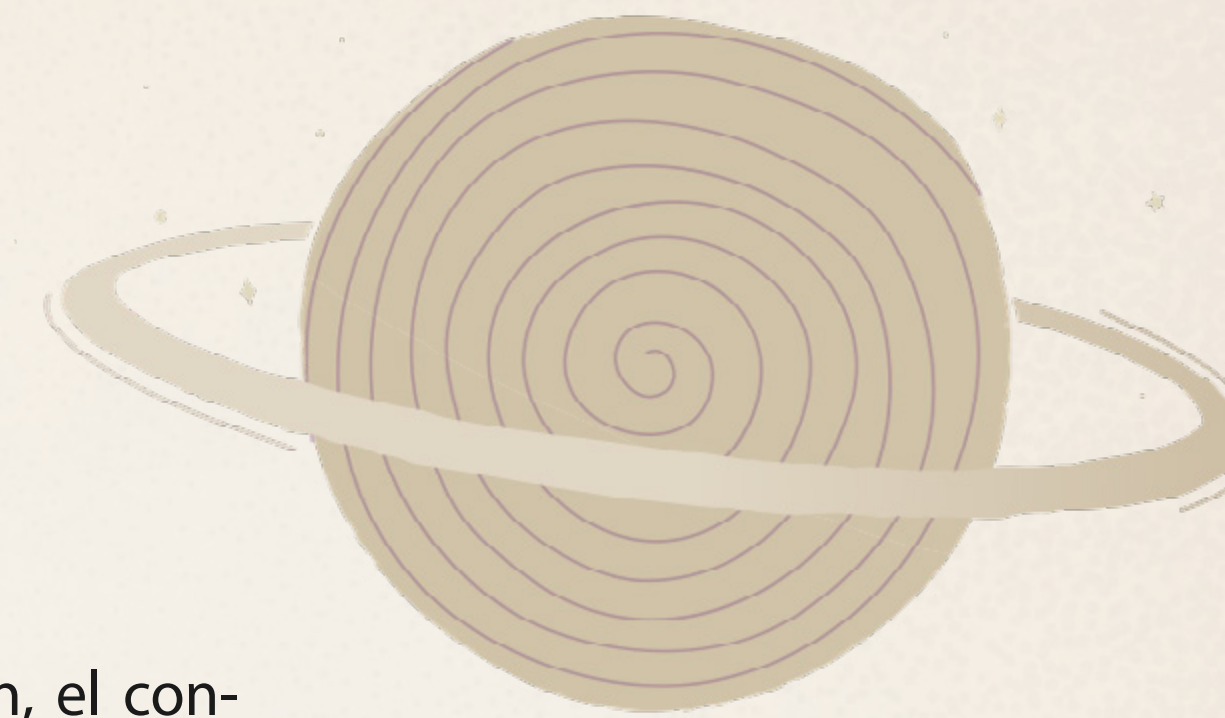
Reflexiones

“Alguien debió conservar
Y cuidar con amor este jardín de gente”
Luis Alberto Spinetta, *Jardín de gente* (1995).

★ La flexibilidad de la metodología, centrada en la escucha y observación de cada niña, niño y adolescente, del grupo y del contexto, ha permitido identificar tanto lo diferente como lo recurrente y similar en los relatos de las chicas y chicos que viven en dos provincias muy diversas al interior de ellas mismas y entre sí. En este sentido, el principal elemento diferencial encontrado que es de interés destacar es que, en contextos como la provincia de Salta, las propuestas centradas en propiciar y escuchar las voces de niñas, niños y adolescentes deben ser transversalizadas por el enfoque de inter y multiculturalidad y -principalmente- por las pedagogías descoloniales. Los silencios, la voz pausada, el tono suave o el cambio del tono en la expresión con la mención de algunas palabras que son dichas como hacia dentro, como el “miedo a que nos secuestren”; han sido parte de las construcciones narrativas de las chicas y chicos allí. De hecho, en la instancia de recepción manifestaron que no quisieran que se compartan los materiales en las escuelas a las que ellas y ellos asisten por “temor a que sus voces sean reconocidas”. De lo que se trata, entonces, no es sólo de arribar a las palabras que menos son oídas y tenidas en cuenta para construir sentidos y consensos

sociales, como podría decirse acerca de las expresiones y opiniones de las infancias como sujeto colectivo. Sino que, además, de aprender a oír cosmovisiones y maneras de decir que han sido históricamente silenciadas, prohibidas, arrebatadas.

Reflexionar sobre el adultocentrismo, el patriarcado y la pobreza infantil para propiciar y construir entornos protectores de la niñez y la adolescencia a gran escala es adentrarse en la dimensión histórica y social del tiempo y espacio que se habita y en la violencia estructural sostenida a lo largo del tiempo sobre estos pilares. Observar y hacer crecer propuestas y estrategias de prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes situándose en este punto del espiral, interpela a una ciudadanía participativa y la vida en democracia. Es en esta esfera donde se encuentran los derechos y las leyes, el Estado y sus políticas públicas y económicas, las grandes instituciones, la agenda pública. También están presentes las construcciones simbólicas e imaginarias constitutivas de identidades, los grandes relatos de los pueblos, las concepciones sobre sujeto, infancia, mujer, pobreza, entre otras.



De algún modo es como la infraestructura visible e invisible edificada y sostenida colectivamente en la que vive y se define una sociedad. No son características universales ni naturales escindidas de la historia, los territorios, los procesos constitutivos de los pueblos, los *agenciamientos* y sus *devenires* (Deleuze & Parnet, 1980)¹³. De eso se trata la capacidad y la responsabilidad de cuidar, defender y proteger todo aquello que vele por el bienestar de la humanidad desde los grandes principios que definen a los derechos humanos como lo son la integridad, dignidad, igualdad y libertad. Así como también la co-responsabilidad para de-construir, resistir, no reproducir y erradicar las construcciones sociales que atentan, niegan o ponen en riesgo la condición de seres humanos como sujetos de derechos.

Autoridades, funcionarios, representantes del pueblo, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación masiva, centran su labor a gran escala. Y todos esos ámbitos están conformados por personas. Tal es así que se es parte de ellos como trabajadoras y trabajadores o acercando propuestas desde la ciudadanía, y desarrollando el pensamiento crítico y autónomo de los planes y políticas, plataformas electorales, discursos mediáticos, presupuestos, etc.

El espacio público, el ambiente y la casa común, el conjunto de derechos, el Sistema de Protección Integral, son marcos posibilitantes desde donde analizar y generar factores protectores de las niñas, niños y adolescentes y sus espacios de cuidado a gran escala. En una plaza, un arroyo, un centro de cuidado infantil -y en las políticas de Estado y las decisiones de gobierno para estos espacios- es posible detectar tanto vulneraciones, factores de riesgo, prácticas adultocéntricas y patriarcales, como las fuerzas emergentes que pueden hacer que esos entornos sean saludables y libres de violencia.

¿Cómo? ¡Hay que pensar conjuntamente! Que muchas mentes juntas piensan más que una y tiene más fuerza cuando se sienten las ideas. Claro, el giro afectivo es epistémico y político. Entonces, con las manos en la profundidad de la tierra y el infinito cosmos de constelaciones significativas, imaginar... que la imaginación es imagen en acción. ¿Cuáles son esos espacios comunes, leyes, políticas, presupuestos, programas, planes, concepciones identitarias, relatos libres de violencia adultista, de género y económica que aún le debemos a la niñez y la adolescencia? Las preguntas suelen ser llaves que abren puertas para la indagación. Convocan a generar encuentros, grandes rondas entre generaciones,

13- Gilles Deleuze & Claire Parnet. Diálogos. Pre-textos (1980). Disponible en: <https://esquizoanalisis.com.ar/wp-content/uploads/2022/02/deleuze-gilles-claire-parnet-dialogosmya.pdf>

para debatir y escribir un gran proyecto social promotor de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Los textos que consagran los derechos humanos de la niñez y la adolescencia, como la Convención sobre los Derechos del Niño, las Observaciones Generales y las leyes nacionales y provinciales específicas pueden resultar acotados, con cierta clausura, e incluso aburridos. Sin embargo, pueden ser muy inspiradores y multiplicadores. Tomar un solo derecho, un solo artículo, y saborearlo, abordarlo en su profundidad, puede llevar a la generación de grandes iniciativas a partir de **desarrollar el pensamiento imaginativo acerca de qué hace falta para su efectivo cumplimiento**. De igual modo, conocer todo lo que ya se ha puesto en marcha motiva a fortalecer, cuidar y hacer crecer lo logrado, de eso se trata el principio de no regresividad. Así como también puede encontrarse en una pequeñísima experiencia, emergente, casi desconocida, su potencia en expansión y hacer de lo local algo global¹⁴.

Incluso en las grandes ciudades los recorridos cotidianos suelen situarse en una parte del mapa, en un trozo de las rutas posibles. Se acude a espacios de trabajo, formación, participación, recreación, deporte, atención de la salud, en-


tre otros. Se es parte de pequeñas comunidades dentro del lugar donde se vive. También se integran grandes comunidades globales, desterritorializadas o virtuales. La palabra comunidad, según su raíz etimológica, habla sobre la cualidad de común, que se extiende y pertenece a varias personas. El enfoque de derechos humanos sostiene que, ante las crisis, emergencias y catástrofes, las soluciones deben estar basadas en las comunidades, no desde afuera de ellas ni sin considerar sus opiniones. Un ejemplo de ello es el *Proyecto Esfera. Carta Humanitaria y normas mínimas para la respuesta humanitaria*¹⁵, que expresa que por más que los conflictos puedan ser globales no deben perderse de vista el modo de las respuestas locales a esos conflictos. El entorno comunitario del modelo ecológico propone reflexionar sobre los factores de riesgo y protección en los ámbitos compartidos más próximos en los que se encuentran las niñas, niños y adolescentes, como lo son la escuela o el barrio. Además, invita a preguntarse sobre aquello que es común.

Las comunidades no son independientes de las sociedades en las que se inscriben, los entornos no pueden pensarse de manera aislada ni escindidos entre sí. Un continuo flujo e intercambio acontece de uno a otro, de allí la potencia del

14- "Lo global es algo que tiene muchos globos", Jade (6 años).


15- <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/8206.pdf>





espiral como imagen en lugar de pensar en un esquema de conjuntos cerrados. El individualismo, los discursos de odio y de miedo, la inseguridad, las balaceras, todo ello afecta y se manifiesta en los ámbitos comunitarios. De alguna manera la respuesta dominante a estas lógicas dominantes suele concentrarse en el encierro concreto, material, simbólico y subjetivo. Se van construyendo corazas, escudos, rejas, cerrojos, para seguir adelante y sobrevivir. Entonces, queda por preguntarse ¿qué les sucede a las niñas, niños y adolescentes ante las personas adultas que observan todos los días como distantes, aisladas y encerradas en sí mismas? ¿Qué pasaría si los adultos dejaran de ser seres extraños para convertirse en seres comunes? Quizás cuando se logre dejar la armadura a un costado y ser reconocidos en la mirada y el corazón de otro, podrá recordarse que existe algo más fuerte y potente cuando sucede el poder de reconocerse.

Hay que hacerle tiempo y espacio a lo comunitario, sobre todo tiempo en este tiempo trampa que dice que no hay tiempo. Horas de reuniones, asambleas, escucha, proyectos compartidos, jornadas de limpieza, jornadas recreativas, ollas gigantes, meriendas infinitas, murales y plantaciones,



rondas y juegos, huertas sin alambres y libros libres, coros y obras de teatro, títeres, cuentos, poesías, canciones y cine bajo el sol y la luna, fogatas y farolitos, esquinas, terrazas, patios, veredas, plazas y parques encendidos con luz propia. Cuando las personas se donan desde sí mismas, en un amor fraternal que logra unirlos en una totalidad, son capaces de hacer magia y crear círculos protectores para las chicas y chicos.

En la historia del retorno a la vida en democracia en Argentina se encuentran múltiples experiencias inspiradoras, porque por entonces a encontrarse, a opinar libremente y a participar también se tuvo que aprender. Asambleas, comedores, merenderos, talleres culturales en los barrios y fábricas, grupos de teatro comunitario, murgas, comparsas, radios y medios de comunicación alternativos, huertas, ecoclubes, bibliotecas populares, consejos de niños, el *Teatro*, *Teatro abierto*, Danza abierta, espacios de educación popular, escuelas y jardines de gestión comunitaria, y tantas otras experiencias que no han sido sistematizadas y dadas a conocer pero que probablemente continúen vitales o vivas en la memoria de alguna vecina o vecino que hace más años que anda por esta Tierra.

Sin embargo, no se trata de querer de manera insólita e imposible repetir el pasado o traerlo al presente tal cual fue. Lo que hay que hacer es preguntarse cómo devenir más comunitarios, “no pararse a recapitular: mejor trazar líneas” (Deleuze & Partner, 1980).

Trazar líneas con un fibrón sobre el vidrio de la ventana de la casa de la cuadra que recibe a las chicas y chicos con un licuado y les ayuda con la tarea de la escuela; trazar líneas con un crayón sobre un papel de almacén largo que cubre un tablón para el almuerzo con las verduras agroecológicas cosechadas de la huerta; trazar una línea con lápiz de color en el libro de cuentos creado colectivamente; trazar una línea con un pincel sobre la pared para crear un mural donde había un basurero; trazar una línea con flores en el cantero de al lado de la vía; trazar una línea de rayuela en la vereda que marca el camino confiable y seguro; trazar una línea en el aire con un paso de baile en una gran danza circular en el parque; trazar líneas en los sueños y prestarles las líneas trazadas en las manos; trazar, tramar, entrelazar, tejer, entornos saludables, de cuidado y protección para las niñas, niños y adolescentes.

El trompo gira porque logra permanecer en su eje, quizás esa sea la tarea. Ir hacia un lado y hacia el otro sin perderse, detenerse, ni marearse. Y hacia allí ir, con las preguntas como un mapa por el cual transitar:

¿Cómo hacer en una cultura adultocéntrica para que las niñas, niños y adolescentes estén en el centro de las decisiones que las y los involucran?

¿Cómo habitar, cada quien, desde su lugar, en cada conversación y entre las comunidades, una sociedad con menos violencia hacia las infancias y adolescencias?

¿Cómo co-crear entornos protectores de la niñez y la adolescencia?

¿Cómo lograr promover más factores de protección para prevenir los factores de riesgo?

¿Qué hace falta para dar ese giro epistémico, social, cultural y político?

Aquí termina este texto, con la potencia del espacio vacío para que ustedes hagan nacer el libro que sigue. El anhelo es que lo llenen de palabras, que usen los conceptos de los capítulos como imágenes para hacer gráficos en papeles afiches grupales o íntimos bocetos en servilletas de café. Que ande y siga la rueda.





Bibliografía

Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.

Bachelard, Gastón (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, Mijail (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Barbero, Jesús Martín (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. *Nómadas (Col)*, (5). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>

Barbero, Jesús Martín (2003). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Norma.

Berardi, Franco "Bifo" (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de sueños.

Bolívar, A. (2002). "«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>.

Braidotti, Rosi (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Butler, Judith (2016). *Los sentidos del sujeto*. España: Herder.

Carli, Sandra (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.

Casas, Myrta (1997), en "Narrativa y Psicoanálisis: alcances y límites de la palabra", de Beatriz de León de Bernardi.

Castoriadis, Cornelius (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Castro-Gómez, S. (2007). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia.

Certeau, Michel de (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México D.F: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Certeau, Michel de; Giard, Luce y Mayol, Pierre (1999). *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. México D.F: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Comité de los Derechos del Niño-Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Observaciones Generales N° 2 (2002), 12 (2009), 14 (2013)

Cussianovich, A. (2003). Taller de PDN, Panajachel, Guatemala.

Deleuze, Gilles (1987) *Foucault*. Paidós, Barcelona-España.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos, Valencia-España.

Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (coordinadores) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Duero, Dante Gabriel (2017), "¿Por qué la narrativa importa a la psicología?", THÉMATA. Revista de Filosofía, N° 55, enero-junio, pp.: 131-156.

Flores Rivas, José Ignacio y Herrera Pastor, David (coordinadores)

(2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Foucault, Michel (1980) *Microfísica del poder*. Las ediciones de la Piqueta, Madrid-España.

Foucault, Michel (1996a). *¿Qué es la ilustración?* Alción editora, Córdoba-Argentina.

Foucault, Michel (1999b). *El orden del discurso*. Tusquets editores, Barcelona-España.

Foucault, Michel (2002) *La arqueología del saber*. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires-Argentina.

Foucault, Michel (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires-Argentina.

Fuenmayor, Víctor. (2005). "Entre cuerpo y semiosis: la corporeidad", Conferencia del VI Congreso Latinoamericano de Semiótica-IV Congreso Venezolano de Semiótica. *Simulacros, Imaginarios y Representaciones*. Maracaibo, 25 al 28 de octubre de 2005, Auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Zulia.

Gutiérrez Perez, José (2020). "La interpretación de las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes, a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la Investigación Educativa". Universidad de Granada.

Hall, Stuart. (2010). *Sin garantías. Problemáticas y trayectorias en los estudios culturales*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Envión.

Hernández-Hernández, Fernando y Revelles Benavente, Beatriz (2019). *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 37 n° 2-2019, pp. 21-48.

Jolibert, Josette. (1997) *Formar niños lectores y productores de poemas*. Santiago de Chile: Dolmen. pp.28-29.

Laclau, Ernesto (2014). *Articulación y los límites de la metáfora: Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Medrado A.C.C., Salles-Lima, A., Santos R.S.S. y Matos-de-Souza, R. (2019). *Em busca de um Horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistência*. Brasília: Edições REDEXP; Manizales: Editorial Universidad de Manizalez.

Mesquita, Rui (2016) "Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação". Mimeo.

Meyer, Rudolf (2006). *El mundo de los cuentos. Caminos del alma*. Buenos Aires: Antroposófica.

Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Muñoz, José Esteban (2020). *Utopía queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

OPS (2016). *INSPIRE: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra niños y niñas*. Disponible en: <https://www.unicef.org/peru/publicaciones/inspire-siete-estrategias-para-poner-fin-violencia-contra-ninos-y-ninas>

Ortiz Ocaña, A; Arias López, M y Pedrozo Conedo, Z (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante, en: FAIA. Vol. 7, No 30.

Pinheiro, P.S.-ONU (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Disponible en: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf

Porta, Luis y Yedaide, María Marta (2015) "Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario". En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

Quino (2001). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: De la Flor.

Ramallo, Francisco y Martínez, S. (2017). *Más allá del territorio escolar: Narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina*. En P. Weissmann, *La otra educación: relatos de experiencia*. Mar del Plata, Argentina: PIED-UNMDP.

Ramallo, Francisco (2018). "Conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela El canto del Fuego". *Revista Cronía*, 48-57.

Ramallo, Francisco y Mesquita, Rui (2018) "La Mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación". *Revista de Educación -UNMDP*. N° 14.

Ramallo, Francisco y Porta, Luis (2020). "(In)visibilidades afectivas: metodologías artísticas en la investigación narrativa". *Revista Teias - Universidade do Estado do Rio de Janeiro*.

Rawson, Martyn y Richter, Tobías (2000). *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf Steiner*. España: Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner.

Richard, Nelly (2010). [Editora] *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: CLACSO. Editorial Arcis.

Ricoeur, Paul (2007). *Paul Ricoeur. Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricoeur, Paul (2006). *La vida, un relato en busca de narrador*. *Ágora*, Vol. 25, nº 2: pp. 9-22

Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodari, Gianni (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argos Vergara.

Rodríguez González, Mariano. (2000). "Narración y conocimiento: el caso del psicoanálisis hermenéutico", *Revista de Filosofía*, 3° Época, vol. VIII núm. 24, pgs. 139-167. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid.

Steiner, Rudolf (2017). *Goethe y su visión del mundo*. Madrid: Rudolf Steiner.

Tonucci, Francesco (1985). *Niño se nace*. Buenos Aires: REI Argentina.

Tonucci, Francesco (1993). *Cómo ser niño*. Buenos Aires: REI Argentina.

Tonucci, Francesco (2007). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.

UNICEF Argentina (2020) Actualización Estimación pobreza infantil. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/segunda-encuesta-rapida-pobreza>

UNICEF Argentina y Sociedad Argentina de Pediatría (2019) Salud materno infante juvenil en cifras. Disponible en: https://www.sap.org.ar/uploads/observatorio/observatorio_salud-materno-infantil-en-cifras-2019-27.pdf

UNICEF Argentina (2023) *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en los métodos de crianza-MICS 2019-2020*. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/documents/violencia-contra-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-los-m%C3%A9todos-de-crianza>

UNICEF Argentina (2023) *¿Qué decimos cuando hablamos de violencia contra niñas, niños y adolescentes?* Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/qu%C3%A9-decimos-cuando-hablamos-de-violencia-contra-las-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006) (coordinadora). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, Catherine (2015) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.

Wayar, Marlene (2018). *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces.

Xul Solar (2012). *Los San Signos: Xul Solar y el I Ching*. Buenos Aires: Fundación Panklub.

Yedaide, María Marta; Álvarez, Zelmira, Porta, Luis (2015). "La investigación narrativa como moción epistémico-política". *Revista Científica Guillermo de Ockham*.

Záphas, Ronaldo y Muniz Cardoso, Gabriela (2021). "El arte en el proceso educativo de la red pública: análisis de las posibles contribuciones de la pedagogía Waldorf a la educación arte". *Revista Interinstitucional Artes de Educar* V. 7, N.1.

Zimmermann, Heinz (2018) *Hablar, escuchar, comprender*. Buenos Aires: Antroposófica.



Dirección editorial:

Alejandro Morlachetti, *especialista en Protección de Derechos de UNICEF*

Coordinación general:

Analía Colombo, *Consultora de Protección de UNICEF*

Hernán Monath, *Oficial de Protección de UNICEF*

Idea y elaboración:

Yamila Frison

Diseño gráfico:

Esteban Goicoechea

Ilustraciones de la publicación:

Celina González Beltramone

Ilustraciones capítulo “El espacio imaginario y transformador”:

Caren Hulten

Apoyo a la coordinación general:

Cecilia Nieto

Coordinación administrativa del Área de Protección de UNICEF:

Camila Tolosa

Observaciones no participantes durante la secuencia de indagaciones narrativas:

En Venado Tuerto: Julia Puzzolo, Leandro Druetta y Sabrina Vargas

En Salta: Andrea Acuña

Talleristas de la secuencia de indagaciones narrativas:

Lucía Molinato y Abril Viglia, Caren Hulten, Margarita Fioriti, Claudia Ruiz, Yamila Frison,
Esteban Goicochea y Marcos Garfagnoli

Coordinadores de talleres sobre masculinidades en la crianza:

Nicolás Pontaquarto y José Ferrero

Micro estudio de percepción:

En la provincia de Santa Fe: Glenda Cryan

En la provincia de Salta: Vanessa Troiano

Identificación y sistematización de experiencias emergentes e inspiradoras:

Rondas de Paz y Patios de Infancia: Carlos Memmo

Rincón de Silvina: Andrea Acuña

Visibilización de una de las formas de la violencia más crueles en Salta:

Natalia Negrín

Materiales para el acompañamiento a familias y comunidades en formas de crianza no violenta:

Nicolás Pontaquarto y Agostina Chiodi

Coordinación ejecutiva de Aldeas Infantiles:

Alejandra Perinetti, Lucía Buratovich y Melina Arrieta

Coordinación administrativa de Aldeas Infantiles:

Luz Carrera y Eileen Campbell

Coordinación ejecutiva del Instituto de Masculinidades:

Nicolás Pontaquarto

Coordinación y referente en FuCas:

Noelia Leonor Iruarrizaga

Coordinación y referente en Venado Tuerto:

Miriam Carabajal, *Secretaria de Territorialidad y Desarrollo Cultural del Gobierno municipal*



© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

¿Me prestás tu atención?

Manual de indagación narrativa con niñas, niños y adolescentes
para la prevención de la violencia
Primera edición septiembre de 2024


*Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados,
siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes
y no sean utilizados con fines comerciales.*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

www.unicef.org.ar | [@UNICEFArgentina](https://www.instagram.com/UNICEFArgentina)

“Un triple gracias, gracias, gracias, un GRACIAS gigante,
un graaaaaaaaaaciiiiiiiiiaaaaaaaaaaasssssssss eterno, a las y los especialistas
en ser niñas, niños y adolescentes hoy que nos asesoraron y compartieron
sus opiniones y puntos de vista. A la participación de los 400 chicos y chicas que
forman parte de esta indagación va mi mayor gratitud y mi humilde aporte para
que todo lo que nos han enseñado sea escuchado, leído, observado y tenido
en cuenta con todo el sentido y todos los sentidos. Espero estar a la altura”.

Yamila Frison

unicef  | para cada infancia