



ESI CON CINE PARA NIÑOS

ESTRATEGIAS AULICAS PARA TRABAJAR
EDUCACION SEXUAL INTEGRAL EN
INICIAL Y PRIMARIO

Educación sexual integral con cine para niños

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

COMPILADORES

Elizabeth Beatriz Ormart y Omar. Esteban Fernández

Educación sexual integral con cine para niños

AUTORES

Paula Abelaira

Omar. Esteban Fernández

Natacha Salomé Lima

Giselle López

Elizabeth Beatriz Ormart

Federico Pena

Carolina Ruth Pesino

Gabriela Zulma Salomone



Universidad
Nacional
de San Luis

Educación Sexual Integral a través del cine y las serie infantiles nivel inicial y primario / Elizabeth Beatriz Ormart ... [et al.]; compilado por Elizabeth Ormart. - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL, 2020. Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-219-3

1. Educación Sexual Integral. I. Ormart, Elizabeth Beatriz II.
Ormart, Elizabeth, comp.
CDD 649.65

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra
Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Marzo de 2020

ISBN 978-987-733-219-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Índice

Prologo	7
I. Fundamentación teórica	9
1. El derecho a la educación sexual integral (ESI) Omar E. Fernández.	11
2. Hacia un curriculum queer en el nivel inicial. Elizabeth B. Ormart	17
3. Una propuesta para trabajar violencia de género en el nivel inicial y primario del sistema educativo. Omar E. Fernández	33
4. Violencia de género y derechos sexuales y reproductivos. Elizabeth Ormart y Omar Fernández	57
5. Acerca de cómo la ESI puede prevenir el bullying. Paula M. Abelaira	67
II. Propuestas de trabajo con películas en el aula	
✓ <i>Eje: construcción de la subjetividad y derecho a la identidad versus robo, inscripción fraudulenta, secretos intrafamiliares</i>	77
6. La reconstrucción del origen. Película animada: Coco (2017) Elizabeth Ormart	79
7. Un paralelismo entre la realidad y la ficción: la búsqueda de Rapunzel y de Clara Anahí Mariani. Película animada: Enredados (2010) Elizabeth Ormart y Carolina Pesino	85
✓ <i>Eje: Intimidad, privacidad versus abuso sexual y pornografía infantil</i>	99
8. Abuso sexual en el nivel inicial. Película: La caza (2012) Ormart, Elizabeth; Salomone, Gabriela; Lima, Natacha Salomé; López, Giselle & Pena, Federico	101
9. Pornografía infantil. Algunas consideraciones jurídicas y éticas sobre la protección de la infancia. Serie Psi: Capítulo: ¿La fantasía es un crimen? Gabriela Salomone	127

✓ <i>Eje: capacidades diferentes versus homogeneización escolar</i>	145
10. ¿Qué hace la escuela con la diversidad?: Los Coristas. (2004) & Los fronterizos (1997) Elizabeth Ormart	147
11. Lo que la escuela aprende de la genialidad de un niño Película: Vitus (2006) Elizabeth Ormart	157
✓ <i>Eje: Responsabilidad infantil y construcción de la ciudadanía versus desresponsabilización</i>	169
12. ¿Qué aprendió Moncho en la escuela? Película: La lengua de las mariposas (1999) Elizabeth Ormart	171
13. Lo esencial es invisible a los ojos. Película: animada: Horton (2008) Elizabeth Ormart	177
✓ <i>Eje: Estereotipos sexistas versus diversidad sexual</i>	181
14. Los estereotipos sexistas en el cine infantil. Película animada de Netflix: El pan de la guerra (2019) Elizabeth B. Ormart y Omar E. Fernández	183
✓ <i>Eje: Educación de la afectividad versus negación</i>	191
15. El saber hacer con la muerte. Película animada: Coco (2017) Elizabeth Ormart	193
16. Morir en el aula. Comentario de la película: El Profesor Lazhar Elizabeth Ormart	197
17. ¿Qué nos enseña el cine sobre la experiencia de la muerte en la infancia? Película: Un monstruo viene a verme Elizabeth Ormart	207

Prólogo

Cuando comenzamos el sueño de escribir este libro destinado a docentes e instituciones educativas, lo pensamos como una herramienta para abordar la Educación Sexual Integral desde la especificidad de la etapa vital de las alumnas y los alumnos que transitan la Educación Inicial y Primaria. La Ley 26.150 asumió un compromiso impostergable: promover un enfoque responsable, integral y multisectorial de la educación sexual de nuestros niños, niñas y jóvenes. Es nuestra responsabilidad como docentes e investigadores diseñar e implementar estrategias y acciones que articulen todas las áreas y actores involucrados, junto con las familias, para el cumplimiento efectivo de la Ley. La escuela es el ámbito específico para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros niños y niñas. Por ello, estas exigencias y responsabilidades suponen un verdadero desafío: tenemos que trabajar con nosotros mismos, con nuestros propios prejuicios, sometiéndolos al más riguroso y sincero análisis. Como docentes y/o directivos, debemos guiar a los niños y niñas en el abordaje de información científica validada, para que puedan reflexionar sobre ella y ponerla en diálogo con sus prácticas cotidianas en un marco de respeto mutuo.

Es preciso que los chicos y las chicas se formen en un juego de libre elección; que sean realmente capaces de discernir, de cuidarse, de cuidar al otro, para que conozcan y ejerzan sus derechos, sean soberanos de sus cuerpos, y para que, fundamentalmente, no se queden solos con su miedo, su incertidumbre, su curiosidad. Este libro trabaja en ese sentido, y esperamos que su aporte impulse, fortalezca y acompañe las iniciativas escolares.

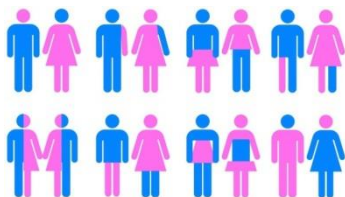
En una sociedad hiperconectada, es para nosotros una premisa diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan utilizar el material audiovisual que los niños y consumen diariamente como motivo de reflexión, como parte del material para construir un saber-hacer-con la propia vida. Películas, series, materiales de youtube, programaciones de netflix, HBO, Amazon, por nombrar algunas plataformas de entretenimiento, y el uso de las redes sociales, son los materiales con los que nos proponemos trabajar ESI. Las familias y los docentes tendremos que usar los espacios y tiempos compartidos frente a las pantallas como lugar de encuentro. En lugar del imperativo del adulto: “guarda el celular”, la invitación será, ¿Que miras? ¿Lo miramos juntos? Para poder recorrer junto con los niños y niñas ¿Que nos enseña esa trama? ¿Qué valores o disvalores aparecen? ¿Qué problemas de la vida cotidiana se escenifican? Finalmente, qué nos enseñan el cine y las series que miran los chicos y las chicas. ¿Podemos dejarlos solos a los niños frente a contenidos complejos que en muchos casos con el acompañamiento y el andamiaje de los adultos podrían ser entendidos y simbolizados de diferentes formas?

Este libro sintetiza reflexiones acerca de los procesos de subjetivación que se producen en las infancias y familias actuales aportando materiales recopilados durante años de docencia, investigación y extensión¹. Hemos buscado el abordaje de cada tema, con una propuesta pedagógica original y atractiva para llevar los contenidos de la ESI a las aulas, trabajando desde la cotidianidad de nuestras vidas, con las herramientas audiovisuales que permiten integrar a las familias en la construcción y desarrollo serio de una Educación Sexual Integral.

¹ Muchos de los materiales me han servido para realizar el Posdoctorado en la Universidad de San Luis, titulado “La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales”

I. Fundamentación Teórica





Capítulo 1: El derecho a la Educación Sexual Integral (ESI)

Omar Esteban Fernández

Introducción

La educación sexual integral es un derecho de chicos y chicas de todas las escuelas del país, en sus tres niveles: inicial, primaria, secundaria, sean de gestión privada o estatal, confesionales o laicas.

Este derecho de niños, niñas y adolescentes que obliga al Estado nacional y a los estados provinciales a garantizar su acceso, se encuentra normado en la **Ley nacional 26.150** que, ha creado desde el 2006 el Programa de Educación Sexual Integral para su implementación.

La Educación Sexual Integral (ESI) es un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación con los derechos de los niños, las niñas y los/as adolescentes al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad.

Cuando hablamos de educación sexual integral no nos referíamos a un contenido y/o a una asignatura específica sino que forma parte del proyecto educativo de la escuela y requiere de un trabajo articulado con los centros de Salud, las familias y las organizaciones sociales; que debe conformar parte del Proyecto Educativo Institucional- PEI- .

Los contenidos de la ESI, son ejes que atraviesan distintas áreas y/o disciplinas, responden a las distintas etapas del desarrollo de nuestros educandos y contempla situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ha establecido los siguientes objetivos:

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

Desde mayo de 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó los lineamientos curriculares sobre Educación sexual integral. Este documento, producto de consultas y consensos que involucraron tanto a las jurisdicciones como a especialistas en la temática, propone un camino a construir y, a la vez, resignificar, recuperar y fortalecer las acciones que se vienen desarrollando en muchas instituciones educativas, en consonancia con la temática.

La posibilidad de construir un espacio de aprendizaje y abordar la sexualidad desde una mirada integral, se relaciona con las oportunidades que este espacio puede presentar para que los educandos sientan confianza, y puedan involucrarse en el proceso.

Esto significa que los/as docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos

formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la sexualidad.

El Ministerio de Educación a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral ha desarrollado líneas de capacitación y de producción de materiales de formación (cuadernillos) y de sensibilización (láminas y videos). Algunas piezas, específicamente las láminas, se han elaborado además en lenguas originarias y también en braille.

Propuesta para el Nivel Inicial

En el Nivel Inicial los niños y niñas comienzan a transitar experiencias de vínculo con otros diferentes a sus grupos familiares, y a ampliar de este modo su horizonte social y cultural para el desarrollo pleno de sus subjetividades.

En este nivel, la ESI promueve hábitos de cuidado del cuerpo, el reconocimiento de la intimidad propia y ajena, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos y necesidades de los/las otros/as, el desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales y el desarrollo de comportamientos de autoprotección (p.ej., no guardar un secreto que hace daño como en los casos de abuso a niños y niñas).

La propuesta para el nivel inicial también incluye nuevas formas de pensar la organización de los espacios escolares, las relaciones tanto entre niñas y niños, como entre adultos y niños/as, el vínculo entre la escuela y las familias. En este sentido, la ESI propicia un uso igualitario del aula y del patio entre varones y mujeres, como así también de los juegos y juguetes en la medida en que considera que éstos no son “exclusivamente de varones” o “exclusivamente de mujeres”.

Propuesta para el Nivel Primario

En este nivel la ESI introduce el conocimiento de diferentes modos de organizar la vida social en distintos contextos y tiempos, problematizando los roles de género y las relaciones entre mujeres y varones en la organización familiar.

Promueve además el reconocimiento del cuerpo como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración, y la relación con el propio cuerpo como dimensión significativa en la construcción de la identidad personal. En el nivel primario, se sistematizan los conocimientos y prácticas que hacen al cuidado de la salud personal y colectiva, incluyendo la salud sexual y reproductiva desde una mirada integral.

La propuesta también recupera y desarrolla a través de diferentes lenguajes artísticos, la experiencia sensible y emocional de las/los niñas/os, posibilitando el ejercicio de las diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones.

La ESI en este nivel requiere ser incorporada desde un abordaje transversal a las distintas áreas curriculares: ciencias sociales, formación ética y ciudadana, ciencias naturales, lengua y literatura, educación física y educación artística. Pero también es necesario considerar las distintas situaciones de la vida cotidiana escolar como oportunidades para trabajar actitudes, prácticas y conocimientos vinculados al marco de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y el desarrollo de competencias vinculadas con la prevención del maltrato infantil, abuso sexual y trata de niños/as.

El rol docente

El rol que ejercen los y las docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en la temática de la sexualidad, requiere la implementación de acciones sistemáticas que ofrezcan a los futuros educadores/as

la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua.

En este marco, queremos invitarlos/as a un espacio de formación colectiva, para reflexionar y construir saberes en relación con la práctica docente que en un contexto de ampliación de derechos y de mayor democratización en el sistema educativo hace más necesario que nunca el posicionamiento ético-político del docente frente a los desafíos de la inclusión.

Son objetivos de la Educación Sexual Integral en la formación docente:

- Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.
- Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.
- Preparar a los y a las docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as.

- Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los y las docentes, más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.
- Permitir a los y a las docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.
- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.
- Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

Ley nacional 26.150. En línea:

<http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=730>

Lineamientos curriculares. En línea:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54337>

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/educacionsexual/lineamientos-curriculares-para-la-educacion-sexual-integral>



Capítulo 2: Hacia un currículo queer en el nivel inicial

Elizabeth Beatriz Ormart

Introducción

El modelo de niña y varón con roles estereotipados se construye en el nivel inicial con prácticas que modelan los cuerpos. Al decir de Judith Butler la repetición de ciertas prácticas sociales cristalizan modelos de lo femenino y lo masculino. Dichas prácticas recaen en los cuerpos y no pueden ser pensadas y analizadas críticamente. Los adultos que diseñamos el curriculum escolar somos los responsables de generar espacios para la diversidad sexual, familiar, etc. O mantener el modelo instituido heteronormativo.

El binarismo del género humano

En el plano del ser humano, lo biológico como tal está perdido. Desde distintos marcos teóricos se ha dado lugar a la construcción de la sexualidad como algo cultural, pero esto no supuso necesariamente una evolución del planteo binarista, ya que la dicotomía se trasladó de macho y hembra al par naturaleza-cultura. Dentro de la historia occidental del

pensamiento, el feminismo como movimiento social e intelectual se ha desarrollado en tres momentos: En un primer momento, el reclamo se centraba en la igualdad. La igualdad de derechos para el hombre y la mujer, el reclamo por igualdad de condiciones laborales, sociales, etc. En un segundo momento, el feminismo se profundizó en un reclamo por la diferencia. Sobre una base esencialista, se planteó la diferencia de lo femenino y la masculino. La elección del género se presentó como una conquista cultural. Sin embargo, el esencialismo de lo femenino en rivalidad con la masculinización de la sociedad comenzó a ser combatido en el tercer momento de la síntesis. El movimiento dialéctico que recorre su curso de iguales a diferentes. Supuso que a la tesis de la igualdad le sigue la antítesis de diferencia y en esta tensión se gesta el tercer momento, el de la performatividad. Sin embargo, los tres momentos no tienen una evolución lineal sino que se presentan a nivel social como simultáneos. La tercera ola del movimiento feminista, propiciada por las ideas de Butler, supuso una crítica al esencialismo y una superación de la diferencia sexo-género impuesta en la segunda ola. Es así como Butler discute el mandato heterosexual imperante en el movimiento feminista, su intervención es desesencializadora del sujeto, de la mujer, de la naturaleza. No hay dos sexos, ni dos géneros sino que es imposible establecer una taxonomía del sexo, que queda modulado por el cuerpo sexuado de los sujetos singulares.

La naturalización del binarismo sexual en educación

La discriminación sexista, tan antigua y tan interiorizada desde edades tempranas, en la mayoría de las personas se encuentra naturalizada. Muchos de los comportamientos considerados como normales o de siempre son difíciles de percibir como sociales y culturales y, por tanto, resulta

sumamente complicado analizarlos y modificarlos. Téngase en cuenta que el sexismo es una clase de “racismo” que está encapsulado en la vida personal y en nuestro pensamiento, y que pasa desapercibido. Esto genera tratos discriminatorios con las niñas en las familias y en las escuelas. Estos tratos discriminatorios se observan con relación a las diferencias en la crianza de hijas e hijos, el reparto desigual del poder y la toma de decisiones. La Conferencia de Pekin de 1995 puso de manifiesto que no existe ningún país en el mundo donde las mujeres estén en igualdad real con los varones.

Señala García Colmenares, experta española en la problemática de la educación sexista: “Durante los tres primeros años se estimula más físicamente a los niños que a las niñas, mientras que a las niñas se les acaricia y se les habla más. En cuanto a la actividad, si bien los varones presentan niveles más altos, también son más hiperactivos durante la infancia con las consecuencias negativas (accidentes domésticos) que ello acompaña; por otro lado las niñas adquieren más rápidamente un mejor nivel madurativo en cuanto al autocontrol.

Por lo que respecta a la agresividad ya desde edades tempranas niñas y niños perciben la mayor permisividad hacia los niños. Asimismo se ven modelos masculinos más agresivos (televisión, patios, casa). En muchos casos la propia familia refuerza la conducta violenta de los varones por medio de la práctica de ciertos deportes, juegos y empleos del ocio” (Carmen García Colmenares, 1999).

Ahora bien, también hay que decir que los niños no sólo reciben más refuerzos positivos a su actividad, también obtienen más castigos, con lo que se acrecienta la agresividad y se potencia la espiral de la violencia. La identidad sexual y de género se va configurando así, poco a poco, día a día.

Las criaturas, al principio, no distinguen entre los elementos que determinan la identidad sexual, que tienen que ver con las diferencias biológicas, y los que determinan la identidad de género, que son atribuciones sociales que varían en función de las diferentes culturas, épocas y lugares. Pero, poco a poco, los estereotipos de género se irán instalando, fruto del modelaje social.

Estos estereotipos sociales forman parte de las instituciones escolares en tanto que los mismos actores institucionales son producto del modelaje social.

Modelos educativos y género

MODELO SELECTIVO	MODELO COMPENSATORIO	MODELO COMPENSIVO
-Escuela separada - Separación de ámbitos: 1. modelo masculino = ámbito público 2. modelo femenino = ámbito privado - Asimetría y jerarquización de modelos	- Escuela Mixta - Preparación para el ámbito público: 1. Curriculum masculino como universal 2. Incorporación de las niñas al modelo femenino subordinado	- Escuela Coeducativa - Potenciación ámbitos privado y público: 1. Modelo de persona más allá del género. 2. cuestionamiento de la Escuela Mixta. 3. otras propuestas: modelos nórdicos y anglosajones.

Fuente: Muñoz y Maruny (1992); Salas (1992); G^a Colmenares (1995).

La elaboración de un modelo coeducativo, propuesto por García Colmenares (1999), debería considerar aspectos como:

- Integrar las esferas pública y privada a la hora de construir el curriculum escolar integrando a la familia en el diseño curricular.
- Concientizar las prácticas en el trato y asignación de roles de género que se llevan adelante en el ámbito familiar y escolar.
- Analizar el androcentrismo que subyace en el modelo educativo actual (escuela mixta).
- Criticar a la generalización del curriculum masculino como modelo universal para toda la población escolar.
- Revisar los diferentes aspectos y situaciones que se dan dentro del aula con relación al mantenimiento de los estereotipos sexistas (lenguaje, interacción educativa, invisibilidad de las mujeres y su reflejo en el curriculum).
- Contrastar la situación escolar propiamente dicha con las expectativas sociales y familiares en relación con los dos sexos para propiciar estrategias comunes y complementarias entre la familia y la escuela.
- Construir un modelo de persona que trascienda y vaya más allá de los tradicionales presupuestos sobre el género.
- Propiciar una serie de valores no jerarquizados en función del sexo y relativos a un modelo de persona autónoma y flexible.
- Desarrollar las estrategias metodológicas más acordes con los estilos de aprendizaje de niñas y niños, lo que permitirá la reflexión crítica sobre ciertas rutinas didácticas.

- Favorecer el diálogo escuela/familia poniendo de manifiesto las implicaciones de ambos contextos con relación a los estereotipos de género.
- Recontextualizar la diversidad social y escolar en relación con los distintos temas transversales sin olvidar las especiales relaciones entre todos ellos.

El lugar femenino de la docencia

La figura materna como aquella que posee el instinto maternal dado por su aparato biológico ha sido una construcción social sostenida en los últimos siglos. Esta vinculación de la maternidad con lo biológico, plantea un modelo de "ser madre" en donde la fusión con el hijo y el deseo de posesión exclusiva, quedan naturalizados como pertenecientes al plano de lo biológico. De esta manera la madre es concebida como la madre de los cuidados y de la satisfacción de necesidades. La maestra es ubicada en esta línea, como la segunda madre.

La actitud maternal ligada a un discurso social internalizado fue transmitido en el ámbito de lo familiar sino también en lo escolar, interviniendo en los procesos de subjetivación femenina, a través de los valores, creencias y actitudes presentes en la transmisión de los conocimientos escolares. Aquellos argumentos vinculados con la entrega, el sacrificio y la consagración a la vida docente, no hicieron más que fortalecer lo que se esperaba de esas mujeres que vieron en el magisterio una salida al campo profesional. El contrato docente que firmaban las maestras en 1923, las obligaba a permanecer solteras para garantizar que su instinto maternal tome como objeto a los niños a su cargo. Este rasgo se repite en las heroínas de las películas de Disney, como veremos más abajo.

Roles de género en la literatura infantil

Los discursos de los libros escolares con los que nos hemos educado a pesar del tiempo transcurrido, no plantean modificaciones profundas. En realidad han variado su formato y el modo de presentar las actividades pero ciertos contenidos ideacionales siguen estando presentes. En particular los referidos a los roles de género en la vida social y en la dinámica familiar. Luego de hacer un estudio de los cuentos infantiles que se les ofrecen a los niños en el nivel inicial (Ormart et al, 2016), observamos que en su mayoría se siguen sosteniendo los modelos familiares tradicionales, en los que los roles femenino y masculino acompañan la división del trabajo en las actividades cotidianas¹.

Los estereotipos en el cine infantil

En un detallado análisis sobre los estereotipos sexistas en el cine de Disney Martínez y Merino (2012) señalan, cuales son los lugares legítimos para las mujeres y cuales para los hombres, se establece una división del trabajo y se reserva el espacio público para los varones y el privado para las mujeres. Los varones quedan a cargo de las tareas complejas que suponen análisis racional y toma de decisiones, mientras que las mujeres desarrollan tareas más sencillas. En la división del trabajo, las tareas de cuidado de sí mismas y de los otros, cuidado de la casa, etc. queda anudada a las mujeres; mientras que los varones son valientes, atléticos, destinados a las tareas físicas e intelectuales.

¹ Hemos producido, diseñado y publicado en 2016 en libro infantil titulado *Somos Familia* que busca trabajar la construcción de familias a partir de las técnicas de reproducción asistida dando lugar a familias diversas.

VARÓN	MUJER
PRODUCCION	REPRODUCCION
RACIONALIDAD	EMOTIVIDAD
ACTIVIDAD	PASIVIDAD
INDEPENDENCIA	DEPENDENCIA
MOVIMIENTO	QUIETUD

Fuente: Cuadro elaborado a partir del texto de Martínez y Merino (2012)

Los héroes son jóvenes, los personajes secundarios feos, viejos, obesos, o ridículos. Aportan un elemento cómico a la trama. La heroína debe demostrar un instinto maternal pero no ser madre. Debe ser bella, delgada, delicada y requerir de un hombre que la rescate o solucione un problema. El héroe deberá ser valiente, osado, inteligente y deberá poseer recursos económicos y/o simbólicos que lo hagan valioso. Estos modelos son consumidos por los espectadores, funcionando como formas de performatividad de los roles de género. El cine de Disney ha permanecido décadas cristalizando estos roles sin crítica y sin dejarse impactar por los movimientos feministas. Martínez y Merino (2012) han realizado este análisis en *La Cenicienta* (1950), *La Bella y La bestia* (1991), *Shrek* (2001) y lo extienden también a *La princesa y el sapo* (2009) y *Enredados* (2010).

Otro rasgo llamativo es que el cine abona la idea de ausencia de sexualidad infantil, concepción tradicional de la infancia como inocente y alejada de esos menesteres. Ya a principios del siglo XX Freud mostraba la primera infancia como una etapa plena de sexualidad. Ocultar la existencia de sexualidad infantil constituye un serio obstáculo a la posibilidad de trabajar con la educación sexual desde el nivel inicial. No se puede educar lo que no existe.

Deleyto (2003) señala que “el manto de inocencia que se extiende sobre todas sus historias, tanto en la actitud de los personajes como en el tipo de respuesta demandada al espectador, esconde unos valores ultra conservadores basados en la estricta separación entre hombres y mujeres, un nacionalismo incontestado y una noción de la libertad de elección unida al consumismo”(305)

La enseñanza y el cine, en tanto producciones humanas, nunca son neutrales, la pretendida inocencia infantil es el mejor terreno para una posición proteccionista que avasalla los derechos de los niños y niñas, dejándolos sin autonomía y poder de decisión.

Repensando el curriculum queer

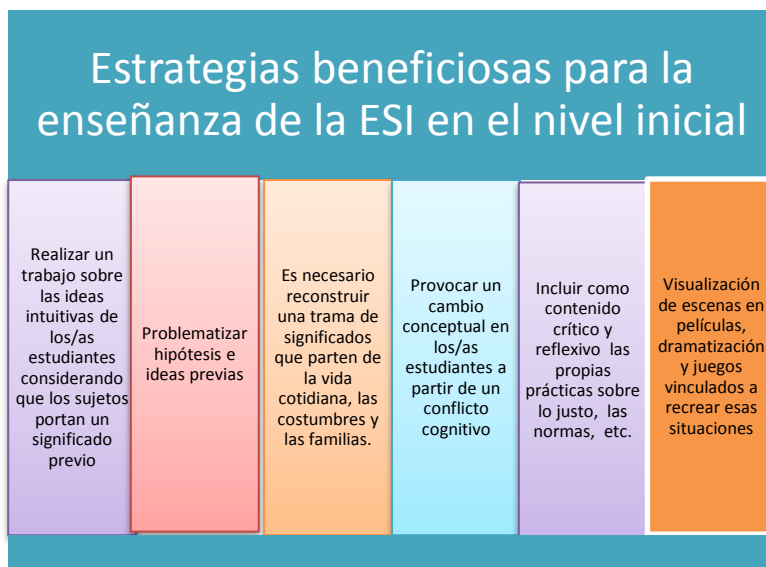
Si bien, existen aportes numerosos para pensar teóricamente la superación del sexismo en el nivel inicial, no observamos en la práctica educativa de los docentes un cambio en este sentido. Más bien, perviven visiones estereotipadas y heteronormativas respecto de la sexualidad en las prácticas.

Las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente, en su libro *Un corpo estranho* (2004) proponen que “Una pedagogía y un currículum queer estarían dedicados al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades. Al colocar en discusión las formas como lo “otro” es constituido, llegarían a cuestionar las estrechas relaciones del yo con lo otro. La diferencia dejaría de estar allá afuera, del otro lado, ajena al sujeto, y sería comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto”. El desafío es cómo trabajar en aulas del nivel inicial para que la diversidad sea la norma.

Como enseñamos ESI en el inicial

¿De qué manera el educador debería abordar el trabajo áulico para que los niños y niñas pequeños experimenten un verdadero aprendizaje de ESI y los derechos humanos?

Algunas de las estrategias propuestas son:



El trabajo con niños y niñas pequeños debe ser bien planificado, teniendo en cuenta las peculiaridades evolutivas: actividades cortas adecuadas a la capacidad atencional de los niños, despliegue de materiales didácticos atractivos, inclusión de la palabra a medida que van creciendo para explorar sus ideas previas, sus teorías implícitas y cuestionarlas.

El trabajo con el maternal tiene límites en el plano de la expresión lingüística, ya que la posibilidad de expresarse mediante el lenguaje en los niños de dos años es escasa. Por eso, proponemos trabajar la empatía, que es una de las áreas de la sensibilidad moral de desarrollo más precoz. La empatía es la base de las conductas prosociales. En este sentido, el cine

constituye un material didáctico que rápidamente capta la atención de los niños y niñas y genera identificaciones con los personajes. En nuestra propuesta de trabajo no usamos todo el film sino una escena central recortada por el docente acorde a la capacidad atencional infantil. Luego de ser proyectada se realiza un diálogo socrático con los niños para explorar sus hipótesis, sus sensaciones y valores. Conocimiento, sensibilidad y acción se encuentran anudados en el aprendizaje de la ética y los derechos humanos. De acuerdo a la etapa evolutiva y a las necesidades del grupo el diálogo puede tener más o menos protagonismo. Es deseable la dramatización de la escena, en la que ellos se pongan “en la piel” del personaje y digan qué sintieron. De acuerdo al tema abordado, se pueden realizar juegos, canciones, expresiones plásticas. El objetivo de todo aprendizaje en esta área es el cambio actitudinal que sólo se logra plenamente cuando evaluamos los efectos que en cada niño ha tenido la planificación.

Algunas sugerencias para promocionar el conocimiento de sí mismo y los otros en el nivel inicial son:

- Estimular la sensibilidad moral en el/la niño/a mediante la imitación de conductas prosociales en las actividades rutinarias (actividades de higiene, intercambio, recreos, juego en rincones, etc)
- Estimular el razonamiento a través de inferencias y deducciones que le permitan al niño reflexionar sobre lo correcto o incorrecto en cada situación concreta. No dejar pasar situaciones de mal trato, de discriminación entre los chicos. Estar atento para hacer de cada una de estas situaciones un espacio de reflexión y aprendizaje.
- Interrogar y problematizar lo obvio, lo dado, lo naturalizado para generar un espíritu reflexivo, analítico y crítico.

- Estimular el conocimiento y respeto por sí mismo y por sus pares. La experiencia de lo ético es una experiencia intersubjetiva. Los griegos sostienen la práctica de la filosofía como una práctica entre amigos.
- Dialogar es confrontar dos logos, dos ideas y buscar una posición de síntesis. Cuando los niños dialogan exponen sus ideas y encuentran en las contrargumentaciones de los otros un terreno de replanteo de lo propio y consiguientemente, de avance.
- Integrar a la familia en el trabajo de los valores prosociales, para que este sea un ámbito de apoyo a las actividades del jardín.

Observamos que la única forma de provocar verdaderos aprendizajes éticos es integrando los componentes: conocimiento, sensibilidad y acción. Establecemos un par de oposición entre pasividad e implicación, espectador y habitante, objeto y sujeto. El/la estudiante inmóvil que tiene que estar quieto y callado durante la jornada escolar no se implica, no actúa. Solamente podemos transmitir cuestiones vinculadas a la ESI cuando los/as estudiantes se interrogan, se implican y transforman el contexto. Las familias son la pieza clave para la transformación. Incluirlas en el nivel inicial, mediante talleres de reflexión, actividades de recreación, reuniones de padres interactivas, proyectos barriales, etc. es la única forma de garantizar que el trabajo con los chicos se sostenga al interior de las comunidades.

Por ello, en cada propuesta de trabajo para disolver esta dicotomía (entre pasividad y desimplicación; y presencia y compromiso) proponemos que se integren los tres componentes mencionados.

El cine resulta un recurso muy estimulante para que los niños se sensibilicen con una temática y a través de actividades de aplicación y juegos la recreen y modifiquen activamente. En el nivel inicial, el cine no puede ser solamente un pasatiempo, es imprescindible planificarlo en la currícula como vehículo de valores, creencias, prácticas y pensamientos. Los personajes de las películas infantiles encarnan vivencias y temores muchas veces no verbalizados por niños y niñas. Su escenificación, dramatización y recreación es una herramienta de problematización, revisión y análisis de situaciones escolares y familiares que determinan las acciones y valores en los que vive la comunidad.



Nuestra propuesta de trabajo es integral, no usamos como recurso sólo el cine pero sí lo consideramos un recurso valioso que al estar inserto en un proyecto didáctico consistente y global, se vuelve una herramienta fecunda de trabajo en el nivel inicial.

Bibliografía

Deleyto, C (2003) Ángeles y demonios-representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood. Barcelona: Paidós.

García Colmenares, C.; Alario Trigueros, T.: (2001): Identidad de género y formación del profesorado: del estereotipo a la construcción de una profesión. Seminario Internacional Coeducar para uma sociedade inclusiva (249-270). Comissao para Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidencia do Conselho de Ministros. Lisboa

García Colmenares, C.: (2000) *Tareas domésticas: hacia un modelo de tareas compartidas*. CEAPA, Madrid.

García Colmenares, C.: (1999) “Repensar el género. Propuestas para el curriculum de formación del profesorado”. En *Coeducao Do Principio ao desenvolvimento de uma prática* (107-131). Comissao para Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidencia do Conselho de Ministros, Lisboa.

García Colmenares, C.: (1995) “Diversidad y modelos educativos: Otras miradas”. En *Los retos de la educación ante el siglo xxi* (179-187). Editorial Popular SA, CEAPA, Madrid.

Lopes Louro, Guacira (2004) *Un corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Morgade, Graciela (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.

12

Ormart, E (2009) Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético. En *Memorias del Tercer Congreso*

Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Ormart y Fernández (2010) Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. En Revista dialéctica Volumen 26 (07/2010). Universidad Panamericana. Bogotá Colombia.
end_of_the_skype_highlighting (p.41-50)
<http://www.unipanamericana.edu.co/index.php?home.revista.dialectica#>

Ormart, E. (2011 a) Las orejas de Dumbo, a propósito del Bullying. En Revista nodos y nudos. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá, Colombia. Volumen 3 n° 31 (julio - diciembre de 2011) pp.16-24.
<http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/NYN/article/viewFile/927/949>

Ormart, E. (2011 b) La estética de Los Simpsons como escenario ético de la evaluación educativa. En Revista Internacional Magisterio Bogotá, Colombia. (Julio - Agosto de 2011). N° 51.

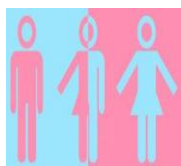
Ormart, E. (2011 c) Comentario del film: Los Coristas. En Ética y Cine. <http://www.eticaycine.org/Los-coristas>

Ormart, E. (2012 a) Vitus: un niño extraordinario. En Ética y Cine. <http://www.eticaycine.org/Vitus-Un-nino-extraordinario>

Ormart, E. (2012 b) Cuando un sujeto decide perderse en la Ola. En Ética y cine <http://www.eticaycine.org/La-Ola>.

Ormart, E. (2019) Enseñar Ética y Derechos Humanos a los más chicos. El cine como estrategia didáctica en el nivel Inicial. Nueva editorial Universitaria

VIOTTI, Margarita y JOFRE, Analía del Valle. Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. Aljaba [online]. 2013, vol.17 [citado 2017-05-23], pp. 169-178. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042013000100010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1669-5704.



Capítulo 3: Una propuesta para trabajar violencia de género en el nivel inicial y primario del sistema educativo

Omar Esteban Fernández

¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia de género?

En el transcurrir histórico, distintas culturas han construido y transmitido representaciones sociales y formas de comportamiento que se consideraron distintivas y propias de los varones y las mujeres, dando lugar a estereotipos que definieron modelos rígidos de “ser mujer” y “ser varón”. Estos estereotipos de género han legitimado el poder de los varones sobre las mujeres y sus cuerpos. La diferencia biológica de sexo entre varones y mujeres ha subsumido a las mujeres al ámbito privado –reforzado por la maternidad, en tanto los varones han monopolizado el espacio público. Tradicionalmente, los varones han sido considerados responsables de la manutención económica de la familia, ostentando por ello mayor poder, mientras que la mujer quedaba subordinada a tareas que carecen de valor social legitimado. En igualdad de condiciones, los varones aún disfrutaban de condiciones laborales más ventajosas: perciben salarios más elevados por igual tarea y tienen mayores oportunidades de éxito que las mujeres; en la economía y en la

política ocupan un número mucho mayor de puestos, y los más importantes. El siguiente señalamiento referido a la situación de las mujeres, que data de hace más de medio siglo, mantiene su vigencia pese a los avances habidos: “Los dos sexos jamás han compartido el mundo en pie de igualdad; y todavía hoy, aunque su situación está evolucionando, la mujer tropieza con graves desventajas. En casi ningún país es idéntico su estatuto legal al del hombre, y con frecuencia, su desventaja con respecto a aquel es muy considerable. Incluso cuando se le reconocen en abstracto algunos derechos, una larga costumbre impide que encuentre en los usos corrientes su expresión concreta. “Toda la Historia la han hecho los varones” (De Beauvoir, 1998).

En el imaginario social se naturaliza la desigualdad de género a través de ciertos mandatos que todavía hoy operan en nuestra sociedad. Los varones aprenden desde niños un ideal masculino que exalta el éxito visualizado externamente, en tanto se reprime la esfera emocional. El ejercicio de la fuerza física, la tolerancia al dolor, la ocupación de espacios de privilegio y el dominio en su vínculo con las mujeres, entre otros aspectos de la violencia, adquieren un elevado valor simbólico en la construcción de la identidad masculina basada en estereotipos. Las mujeres, en cambio, han sido educadas para la obediencia, sobrevalorando el sentimentalismo que se asocia a una supuesta debilidad.

En el contexto de estas construcciones sociales e históricas, “la violencia de género se define por las relaciones desiguales de poder que subordinan a las mujeres, por las relaciones patriarcales que hacen de las mujeres (y los hijos e hijas) propiedad de los varones y responsables del cuidado del hogar y los trabajos domésticos” (Maffia, 2016).

El objetivo de quien ejerce violencia es controlar a la pareja a través del maltrato y suele expresarse como abuso de poder, dominación y control sobre la otra persona y la restricción de sus derechos. La violencia machista puede ir desde el acoso callejero hasta el abuso sexual explícito.

Se ha interpretado que la violencia de género funciona como un disciplinamiento para mantener la desigualdad entre varones

y mujeres a partir de la imposición del miedo, logrando que las mujeres no salgan de los límites que una sociedad y cultura patriarcales les han fijado tradicionalmente. Reconocer el carácter social, cultural e histórico de las relaciones entre ambos géneros da lugar a cuestionar este orden. Comprender y visibilizar estos mecanismos hace posible la denuncia de la desigualdad entre ambos géneros. A partir de las luchas de los grupos feministas, las mujeres han ido conquistando lugares en los espacios públicos, han propiciado la crianza compartida y reivindicado sus derechos sexuales y reproductivos.

Estos procesos han generado resistencias y reacomodamientos en las identidades masculinas hegemónicas que históricamente han detentado su poder y dominación, generando en algunos casos la incrementación de diversas formas de violencia. Aún con lo que se ha avanzado en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, persisten en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género.

La Ley N° 26.485/09 llamada Ley de Protección Integral de la Mujer, entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas también las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera a su vez, violencia indirecta toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón. La escuela ante la violencia de género En la vida cotidiana de la institución educativa tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos o masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones y relaciones de género, que van pautando modos de comportamiento aceptados o no para cada género. Pero al mismo tiempo la escuela puede aportar a la

transformación de las bases culturales, modificando aquellas concepciones y prácticas que se reproducen a través de las matrices simbólicas y promoviendo iniciativas orientadas a generar condiciones para la igualdad de derechos y la convivencia saludable entre los géneros. La producción de materiales didácticos con enfoque de género para todos los niveles educativos, producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el marco de la **Ley N.º 26.150** y los Lineamientos Curriculares, brinda un marco de referencia para seguir incluyendo y profundizando en esta mirada, sobre los contenidos y los materiales de enseñanza de todas las disciplinas. Asimismo, es necesario revisar los modos de vínculo en las aulas, los usos del lenguaje y otros aspectos de la organización de la vida escolar cotidiana. La escuela entendida como ámbito protector de derechos tiene la responsabilidad de intervenir frente a todo tipo de vulneración (maltrato, violencia o abuso sexual) que pueden padecer los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Según normativas expresas, le cabe acompañar y denunciar situaciones de violencia sufridas por las y los estudiantes dentro o fuera del establecimiento escolar. Es importante que las y los docentes puedan poner luz sobre estas situaciones, que a veces pasan inadvertidas para la mirada institucional que se acostumbró a que “las cosas siempre fueron así”.

Actividades para nivel inicial

Lineamientos curriculares de ESI

- Conocimiento y exploración del contexto. - La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños. - El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

- Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales. - La construcción de valores de convivencia vinculados al cuidado de sí mismo y de los y las otros/as en las relaciones interpersonales y la relación con el propio cuerpo y el de los y las demás. - El desarrollo de la confianza, la libertad y la seguridad en los niños y niñas para poder expresar sus ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietarlo.
- Conocimiento y cuidados del cuerpo. - La identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros/as.
- Desarrollo de comportamientos de autoprotección. - La solicitud de ayuda ante situaciones que dañan a la propia persona o a otros/as. - La distinción de cuando una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuando no lo es y sentirse autorizados a decir “no” frente a estas últimas.

Si bien la Ley no menciona explícitamente la concreción de la Jornada en los jardines maternos y de infantes, consideramos pertinente que las jurisdicciones evalúen la posibilidad de extender la propuesta al Nivel Inicial, en consonancia con los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral. Las siguientes sugerencias son generales y cada docente o grupo de docentes las puede adecuar a su sala, articulándolas con las actividades previstas.

Para los días previos

En los días anteriores a la jornada, proponemos trabajar con los chicos y las chicas acerca de los juegos y los juguetes que utilizan diariamente. Así, a través de ellos, podrán reflexionar sobre las representaciones sociales en torno a los roles de las mujeres y de los varones, y los estereotipos de género.

Para comenzar, se pueden llevar a la sala juguetes de todo tipo (sonajeros, pelotas, muñecos con carrito, cartas y dados, un móvil, ollas, platitos, cacerolas, autitos, muñequitos, ladrillitos, maderitas) y pedirles a niños y niñas que los organicen según diferentes criterios de clasificación. Seguramente, en algún momento van a proponer clasificar los juguetes por género (“juguetes para varón”, “juguetes para mujer”). En tal caso, podremos reflexionar a partir de preguntas como estas: ¿Les gusta que los dejen jugar a lo que les gusta? ¿Les pasó alguna vez que les impidieran jugar con juguetes porque eran “de nenas” o “de nenes”? ¿Cómo se sintieron? ¿Dónde dice que tal juguete es para un niño o una niña? ¿Puede jugar cualquiera con ellos? ¿Las nenas pueden jugar con autitos? ¿Las mamás manejan? ¿Un nene puede jugar con la cocinita? ¿Los papás cocinan? ¿A qué les gusta jugar a ustedes? Estas preguntas y sus intercambios seguramente posibilitarán al grupo avanzar en nuevas ideas acerca de lo que implica la igualdad de oportunidades para mujeres y varones.

Para el día de la jornada

Se puede trabajar en las diferentes salas algunas cuestiones relacionadas con la convivencia entre pares, los buenos tratos y los malos tratos, y el impacto de las situaciones de violencia en las personas. En las salas del jardín –en especial, en situaciones de juego - se producen conflictos, y los amigos y amigas más cercanos rápidamente pueden dejar de serlo. Podemos partir de escenas similares a las que suelen darse en la sala, promoviendo la identificación de las niñas y los niños con los y las protagonistas de dichas situaciones. Por ejemplo: “Están entrando a la sala y un nene empuja a otro. Este se da vuelta y empiezan a discutir. El que empujó le pega y el otro se pone a llorar. Una compañera se ríe, burlándose del que llora.”¹

¹ Más ejemplos de situaciones pueden encontrarlas en la página 40 de Educación Sexual Integral para la Educación Inicial, disponible en esi.educ.ar

Frente a esta situación, podríamos hacernos preguntas como estas: ¿Quién está molesto en esta situación? ¿Les parece justo o injusto que se arme una discusión? ¿Por qué les parece que esta discusión terminó en un golpe? ¿Qué opinan de que un compañero o compañera se ría porque un nene o una nena lloran? ¿Cómo se sentirían ustedes en el lugar del nene que empujó? ¿Qué harían ustedes si les pasa esto? ¿Cómo se sentirían si estuvieran en el lugar del nene al que le pegaron?

A través de escenarios como estos, seguramente concluiremos en la importancia de la expresión de afectos respetando los sentimientos y deseos de los otros y las otras, y en la resolución de conflictos a través del diálogo, evitando manifestaciones violentas.

Para continuar trabajando

Luego de la realización de la Jornada, el desafío es seguir trabajando a partir de lo hecho y habilitar nuevos espacios y vínculos institucionales que ayuden a los jardines a encontrar nuevas formas de aportar, desde lo educativo, a la erradicación de la violencia de género. Para ello es importante no perder de vista que la ESI puede constituirse en un puente para que el jardín trabaje junto con otras instituciones u organizaciones sociales que se dediquen a la promoción y a la protección de los derechos. Además, consideramos que en este nivel es muy importante el vínculo con las familias, que puede y debe estar presente para acompañarlas, asesorarlas, y contenerlas en situaciones de vulneración de derechos.

Para seguir fortaleciendo esos vínculos, les proponemos algunas actividades, como: hacer circular una carpeta viajera para el intercambio de mensajes relacionados con la no violencia; ofrecer ciclos de charlas sobre temas que han despertado interés en el trabajo del día de la Jornada; hacerles llegar folletería con información específica sobre violencia de género (lugares donde acudir, teléfonos dónde llamar, sitios web para visitar).

Actividades para nivel primario

Lineamientos curriculares de ESI

Lengua

La identificación de los roles adjudicados a niños y niñas en publicidades, libros de cuentos y programas televisivos según su edad.

Educación Física

El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.

Formación Ética y Ciudadana

La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados, entre otros) reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y las distintas formas de discriminación.

Ciencias Sociales

La comparación de diversos modos de crianza, alimentación, festejos, usos del tiempo libre, vestimenta, roles de varones, mujeres, niños, niñas y jóvenes en distintas épocas y diversas culturas.

Educación Artística

La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc., sin prejuicios que deriven de las diferencias entre varones y mujeres.

Las siguientes propuestas son generales y cada docente o grupo de docentes las puede adecuar a su ciclo y grado.

Para los días previos

Al disponernos a trabajar en la escuela primaria cuestiones relacionadas con la violencia hacia las mujeres, es probable que al principio nos desorientemos y nos preguntemos qué es lo que podemos hacer con niñas y niños tan pequeños, sobre todo en primer ciclo. Sin embargo, el abordaje de estos contenidos no se reduce a una charla o actividad puntual sobre la problemática.

En los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral se encuentran algunos propósitos formativos que orientan respecto al enfoque: “Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño o niña desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.”

Este marco basado en los derechos de las personas permite que las cuestiones de género también se puedan abordar en una infinidad de actividades cotidianas: al jugar en el recreo, al leer un cuento en el aula, al hacer educación física.

Por ello, en los días previos a la Jornada, la propuesta consiste en repensar las actividades de las distintas áreas para sistematizar la mirada sobre cuestiones de género.

Los siguientes son algunos ejemplos.

- En los primeros grados es muy común leer cuentos tradicionales: “Blancanieves y los siete enanitos”, “Cenicienta”, “La bella y la bestia”, “La Bella Durmiente”, entre otros.

Los cuentos infantiles no son ingenuos, muchos de ellos reproducen fuertes estereotipos de género, que nos impregnan desde la infancia, y promueven la naturalización de las desigualdades entre mujeres y varones. Para poner en cuestión estos estereotipos, se pueden trabajar otras versiones de los cuentos tradicionales, comparar las distintas miradas sobre roles de género que aparecen en los personajes, imaginar con los chicos y las chicas cómo se comportarían hoy Blancanieves,

Cenicienta, la Bella Durmiente o Caperucita Roja. Proponemos el mismo trabajo con películas de Disney.

En las actividades posteriores a la lectura, se pueden hacer algunas preguntas problematizadoras: ¿Qué se imaginan que hubiera pasado si Blancanieves no hubiera querido lavar, limpiar y cocinar para los enanos? ¿Qué hubiera sucedido si a Cenicienta no le hubiera interesado conocer a un príncipe? ¿Y si Caperucita Roja hubiera sido un niño?, ¿habría llevado la canasta a su abuela? Estas y muchas otras preguntas pueden ser de utilidad para introducir a niños y niñas pequeños en estas formas de desigualdad entre los géneros.

- Otra posibilidad para trabajar la temática puede ser la de reflexionar junto con chicos y chicas acerca de las actividades y juegos que realizan durante los recreos en la escuela. Tienen derecho a elegir a qué jugar sin ser discriminados/as por cuestiones de género. En este sentido, habilitar la mirada y la escucha acerca de las actividades de los chicos y chicas durante el recreo puede ser una oportunidad para trabajar el tema de género y las consecuencias de la desigualdad en este sentido. Se pueden realizar actividades compartidas entre docentes de grado y de Educación Física estableciendo, por ejemplo, sectores en el patio con materiales que tradicionalmente se relacionan con “juegos de varones” o “juegos de mujeres”: arco y pelota, sogas, elásticos, pistas de autos, muñecos/as, disfraces, enigmas, juegos de construcciones, etc. Se pueden armar grupos mixtos que vayan rotando para jugar en los diferentes sectores. Luego de la experiencia de juego se puede reflexionar sobre lo que les pasó en la actividad compartida. ¿Cómo se sintieron jugando a juegos a los que quizás nunca juegan? ¿Cómo fue la experiencia de jugar juntos/as chicos y chicas a cada una de las propuestas? ¿Hubo problemas durante el juego? ¿Alguno de esos problemas estuvieron relacionados con los estereotipos de género, o sea, con aquello que se espera que pueda hacer una persona sólo por el hecho de ser varón o ser mujer?

Luego se puede empezar a conversar sobre las actividades en sus propios recreos y problematizarlas. ¿Identifican dificultades

para participar en algunos juegos por el hecho de ser mujer o de ser varón? ¿Qué piensan acerca de ello? ¿Qué podrían hacer en su escuela para que en los recreos se garantice la igualdad de género? ¿Se animan a hacer una campaña? Es importante que nuestras intervenciones se orienten a que no se visualicen como naturales los roles fijos que se atribuyen tradicionalmente a varones y mujeres y fortalecer la idea de que las personas pueden elegir las actividades cotidianas que quieran realizar independientemente de su condición de mujer o varón.

- Otra propuesta de trabajo, vinculada con la educación artística, consiste en la dramatización de distintas situaciones cotidianas que involucren estereotipos de género. Podemos distribuir diferentes tarjetas orientadoras para que, por grupos, organicen una dramatización. En una de ellas: “Una nena le cuenta a otra que, cuando sea grande, quiere tener un taller mecánico y arreglar autos. La amiga le dice: —Julieta, eso es trabajo de hombres... y te ensuciás toda. ¿No te gustaría ser maestra?” Pueden imaginar la situación, las opiniones de la familia, de otros amigos y amigas, de otros adultos significativos frente al deseo de Julieta. Después de dramatizar, pueden conversar a partir de preguntas como estas: ¿Alguna vez pasaron por situaciones así? ¿Existen siempre esas características (bruto, prolija, no llora, no sabe atajar...) en los varones y en las mujeres? cuestiones que alguna vez escuchamos y que, de tanto decirlas, nos convencemos de que son así? ¿Qué podemos hacer para evitar pensar así? ¿Cómo se podría resolver la situación, si reconocemos estos prejuicios?

A través de cada situación, el objetivo es poner a prueba los argumentos que sustentan cada preconcepción, con el fin de revisar esas afirmaciones y obtener conclusiones más críticas y desprejuiciadas. Para cerrar la actividad, se puede pedir que los niños y las niñas se agrupen en parejas o tríos y que elijan alguna tarjeta para representar una situación, incluyendo, esta vez, una nueva resolución. Para el día de la jornada El día de la Jornada será una excelente oportunidad para que chicas y chicos de todos los grados, familias y docentes reflexionen acerca de la

problemática de la violencia de género en un entorno de confianza, afecto y compromiso.

A continuación se ofrecen algunas propuestas de trabajo áulico, que seguramente los docentes enriquecerán y adecuarán según las características del estudiantado.

Las primeras tienen por objetivo abordar estereotipos de género y las últimas profundizar en la problemática específica de la violencia en general y la de género en particular. Es recomendable realizar al menos una de cada tipo.

Para los primeros grados, una propuesta puede ser el análisis de algunos dibujitos animados. Tomamos aquellas series cuyos protagonistas sean familias, como los clásicos Los Supersónicos, Los Picapiedras o Los Simpson (en Internet se pueden encontrar varios capítulos), para verlos en el aula y analizar los estereotipos de género que generalmente transmiten: ¿El protagonista es un hombre o niño, o una mujer o niña? ¿Quiénes realizan las tareas fuera de la casa? ¿Y las tareas domésticas? ¿Quiénes generalmente usan los sofás? ¿Quiénes aparecen en delantal? ¿Quiénes cuidan a los o las bebés? ¿Se suele hablar de las características físicas de las mujeres y de los hombres por igual? ¿Lo que vemos en los dibujitos es igual a lo que pasa en nuestras familias? ¿Qué ejemplos pueden dar de situaciones familiares en las que esto no sucede? ¿Hay mamás que trabajan fuera de casa? ¿Y papás que cuidan bebés? ¿Puede pasar que lo que vemos en la televisión todos los días influya en nuestra idea de cómo debe ser un varón y cómo debe ser una mujer? Y si esto es así, ¿cómo nos sentimos cuando la realidad es diferente? ¿Puede esto influir en la forma en que nos tratamos varones y mujeres? ¿Qué tiene qué ver todo esto que estamos hablando con que un hombre trate mal a una mujer, que es el tema de la jornada? ¿Qué podemos hacer, desde la escuela, para vivir en una sociedad sin violencia? Estas y muchas otras preguntas orientarán la observación atenta de los dibujitos animados. Finalmente, proponemos al grupo que inventen historietas o dibujos gigantes a través de los cuales transmitan mensajes en contra de la violencia de género. Estos serán llevados al plenario de cierre de la jornada.

- Una tarea similar, a realizar en segundo ciclo, puede consistir en analizar publicidades gráficas o audiovisuales que refuercen estereotipos sobre varones y mujeres. Orientamos la discusión a partir de preguntas como estas: ¿Qué características físicas tienen la mayoría de las modelos femeninas? ¿Y los modelos masculinos? ¿Con qué productos de venta se relaciona generalmente a cada género? ¿Qué se espera de cada género según las publicaciones? ¿Qué opinan sobre ello, es realmente así? ¿Pueden influir los medios masivos en las formas de relacionarnos las mujeres y los varones? ¿Esto puede tener alguna relación con situaciones de violencia de los varones hacia las mujeres? Sería propicio que durante este intercambio puedan expresar sus opiniones sobre lo que implican estos modelos y de qué manera afectan a la construcción de la propia identidad, tanto femenina como masculina. También reflexionar sobre cómo se relacionan estas ideas con la posibilidad de garantizar la igualdad de derechos para varones y mujeres. Finalmente, el grupo puede inventar publicidades que transmitan algunos mensajes contundentes en contra de la violencia de género. Estos trabajos pueden ser llevados al plenario de cierre de la Jornada.

- Para abordar la problemática de la violencia con niñas y niños pequeños se puede organizar a la clase en grupos y observar dibujos o leer frases simples en las que se describan distintas acciones o situaciones, tanto de respeto como de no respeto de derechos de los niños y las niñas en el contexto escolar. Estas últimas —las de no respeto— pueden hacer referencia a distintos niveles de conflicto, pero siempre es conveniente analizarlas y que los chicos y las chicas puedan expresar sus inquietudes y puntos de vista con respecto a situaciones como las trabajadas. En este sentido, la propuesta está orientada a que identifiquen con cuáles de esas acciones se sienten bien y con cuáles no; qué sentimientos les generan y por qué.

Las situaciones pueden ser similares a esta: “A Claudio, Antonio y Julio les gusta leer y escribir poesía. No les gusta mucho el fútbol. Ellos están en sexto grado y en la escuela no la están pasando bien, ya que un grupo de compañeros los convirtió en blancos de burlas constantes. Les pusieron apodos,

a pesar de que ellos pidieron que no los llamaran así. La mayor parte de las bromas y de las burlas se preguntan si son “suficientemente hombres”. Una vez realizada la puesta en común de todos los grupos, podemos conversar sobre el reconocimiento de situaciones de violencia de género.

Esta actividad puede terminar con la producción de carteles con mensajes que se titulen “Buenos tratos para todas y todos”.

- Los grados más grandes pueden avanzar en la profundización sobre la problemática de la violencia de género a partir de una propuesta de lectura compartida de la **Ley N.º 26.485, de Protección Integral a las Mujeres**.

Leen los artículos 2, 4, 5 y 6, y debaten sobre ellos. El o la docente puede guiar la lectura con algunas preguntas: ¿Cuáles son los propósitos de esta ley? ¿Por qué les parece que fue necesario crear una ley de protección de las mujeres? ¿Qué implica “erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos”? ¿Qué formas de discriminación y violencia es necesario erradicar? ¿Qué situaciones creen que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres? Este debate puede culminar con la producción de folletos y afiches de difusión del contenido de la ley, que podrán también ser presentados en plenario al finalizar la Jornada.

Para continuar trabajando

Tanto la violencia de género como otras vulneraciones de derechos se desarrollan en la escuela y su tratamiento no puede reducirse a abordar la temática el día de la jornada. Por ello, se propone que el trabajo siga después. A continuación, se listan algunas propuestas de trabajo que pueden llegar a trascender al aula y ayudar en la sensibilización a la comunidad.

- Recopilar los diferentes mensajes producidos por la gente de la escuela en el día de la jornada, y reproducirlos en

diferentes versiones: folletos, carteles de propaganda, grafitis, etcétera. Pueden salir a repartirlos por la zona de la escuela y/o pueblos o localidades cercanas.

- Esos mismos mensajes pueden convertirse en audios y videos similares a spots de radio y televisión. Con un simple celular o una netbook que grabe voz y filme imágenes, se pueden hacer excelentes producciones para escuchar y proyectar en los recreos, en la FM barrial, en la televisión por cable local.

- Hacer encuentros con familias para realizar diferentes actividades: jugar juegos mixtos en el patio, leer textos vinculados con temas de igualdad de género, noticias de diarios y revistas para conversar y reflexionar.

Bibliografía

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

Portal del Programa ESI del Ministerio de Educación.

Cohen Imach, Silvina (2013): Mujeres maltratadas en la actualidad: apuntes desde la clínica y diagnóstico, Buenos Aires, Paidós.

De Beauvoir, Simone (1998): El segundo sexo [1949], Madrid, Cátedra. Fainsod, Paula (2012): “Violencias de género en las escuelas”, en Carina Kaplan (dir.), Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Maffia, Diana (2016): “Por qué hablamos de femicidios?”, Página 12, 30 de mayo.

Moore, Henrietta (1991): Antropología y feminismo, Madrid, Cátedra.

ANEXO 1:

Recursos Direcciones y teléfonos útiles

- ❖ Línea telefónica 144. Consejo Nacional de las Mujeres, destinada a brindar información, orientación, asesoramiento y contención para las mujeres en situación de violencia de todo el país, los 365 días del año, las 24 horas, de manera gratuita.
- ❖ Línea telefónica 137. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Provee intervención y orientación social, psicológica y policial en calle y domicilio ante urgencias por violencia familiar.
- ❖ Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia. Atención las 24 horas los 365 días del año. Dependiente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Recibe denuncias judiciales de violencia familiar. Lavalle 1250, Ciudad de Buenos Aires. Tel.: (011) 4370-4600 (int. 4510 al 4514).
- ❖ Oficina de Asistencia Integral a la Víctima de Delito. Dependiente de la Procuración General de la Nación. Da asesoramiento legal y contención psicológica en el proceso de denuncia. Pte. Perón 2455, 1° piso, Ciudad de Buenos Aires. Tel.: (011) 4952-9980 / 8629. • Centro de Orientación a la Víctima. Dependiente de la Policía Federal Argentina. Recibe denuncias y provee orientación social, psicológica y legal ante situaciones de violencia familiar. Avda. Las Heras 1855, 1° piso, Ciudad de Buenos Aires. Tel.: (011) 4801-4444 o línea 131 (pedir con el interno del Centro de Orientación a la Víctima).
- ❖ Centro de Atención a Víctimas de Violencia sexual. Dependiente de la Policía Federal Argentina. Recibe denuncias y provee orientación social, psicológica y legal ante situaciones de violencia sexual. Pasaje Peluffo 3981, Ciudad de Buenos Aires. Tel.: (011) 4981-6882 104.
- ❖ Brigada Móvil de Intervención en Urgencias con Víctimas de Delitos Sexuales. Dependiente del Ministerio de Justicia,

Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. Provee orientación, acompañamiento para la atención de la salud e información durante el proceso de la denuncia por violencia sexual. Recibe denuncias en cualquier comisaría o llamando al (011) 4958-4291 o 4981-6882. Sitios de Internet

- ❖ Programa Nacional de Educación Sexual Integral: esi.educ.ar
- ❖ Consejo Nacional de las Mujeres. Recursos para la atención integral de las mujeres en situación de violencia: www.cnm.gov.ar/GNR/GuiaNacionalDeRecursosArgentina.html
- ❖ Corte Suprema de Justicia de la Nación. Oficina de la Mujer: www.csjn.gov.ar/om/index.jsp • Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Atención a las víctimas de Violencia Familiar: www.jus.gov.ar/atencion-al-ciudadano/atencion-a-las-victimas/violencia-familiar.aspx
- ❖ Corte Suprema de Justicia de la Nación. Oficina de Violencia Doméstica: www.ovd.gov.ar/ovd

Materiales escritos

- En el sitio web del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (esi.educ.ar) se encuentran disponibles varios recursos útiles para el trabajo sobre violencia de género.
- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I (ver el Taller 3: Violencia y maltrato).
- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II (ver el Taller 1. Vínculos violentos en parejas adolescentes).
- Educación Sexual Integral. Para charlar en familia (ver la sección “Desigualdad y violencia”). El área de Inclusión democrática en las escuelas elaboró una Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (ver en el

volumen 2 la sección “Situaciones de violencia de género en el noviazgo”). Disponible en

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123195>

- Audiovisuales Programa Nacional de ESI (canal: www.youtube.com/user/ESITECA)
- ESI. Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (<https://youtu.be/XNRJJyQ6zi4>)
- Género y equidad (<https://youtu.be/YsUNgxwKtlk>) Canal Encuentro (www.encuentro.gov.ar)
- Programa Historias de género, 8 capítulos (<http://goo.gl/tsnffR>)
- Programa Queremos saber, capítulo “Violencia de género” (<http://goo.gl/92bWHR>)
- Programa Conurbano, capítulo “Diana Sacayán” (<http://goo.gl/u4UpCW>) Canal Paka Paka
- Programa ¿Y ahora qué?, capítulo “Autoestima y confianza” (<http://goo.gl/hfbw8a>)
- Programa ¿Y ahora qué?, capítulo “Derechos a ser escuchados y decir no” (<http://goo.gl/5vyk2P>) Ministerio de Desarrollo Social (canal: www.youtube.com/user/DesarrolloSocialTV)
- Campaña “Juntos podemos frenar la violencia contra las mujeres” (<https://goo.gl/VtJXZK>)
- Todos somos parte de la solución (<https://youtu.be/5IvsHaoRqJ8>)
- En el mes de la mujer, no queremos flores (<https://youtu.be/G0nMYrvPXAY>) Consejo Nacional de las Mujeres
- Línea 144 de atención en violencia de género (<https://youtu.be/aKrPAPLtzvE>)

ANEXO 2: Glosario

- **Discriminación.** Impedir, obstruir, limitar o menoscabar de manera arbitraria el pleno ejercicio de los derechos y garantías de una persona utilizando como pretexto su género, etnia, creencias religiosas o políticas, nacionalidad, situación social o económica, orientación sexual, identidad de género, edad, capacidades o caracteres físicos, entre otras condiciones.
- **Educación Sexual Integral (ESI).** La enseñanza-aprendizaje sistemática de saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad en todas sus dimensiones y de los derechos. Comprende contenidos curriculares específicos y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.

- **Género.** Las representaciones y valoraciones de lo femenino y lo masculino, las normas que regulan sus comportamientos, las atribuciones a cada sexo y la división sexual del trabajo, todos producto de complejas construcciones sociales y culturales que se elaboran a partir de las diferencias sexuales y que constituyen modos de significar relaciones de poder y estructurar relaciones sociales en sus planos simbólicos, normativos, institucionales, así como la subjetividad individual.

- **Equidad de género.** Igualdad de oportunidades entre varones y mujeres en el acceso, control y uso de los bienes materiales y simbólicos de la sociedad. Es necesario desnaturalizar los estereotipos de género y las prácticas patriarcales que fomentan y sustentan la opresión de las mujeres.

- **Estereotipo.** Imagen inflexible construida sobre la base de prejuicios, aptitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, sea esta su nacionalidad, etnia, edad, sexo, preferencia sexual, procedencia geográfica, etc.

- **Femicidio.** Término acuñado por el análisis feminista, que reúne la palabra femenino y el sufijo -cidio (matar). Se refiere a

la muerte de niñas, adolescentes y mujeres por su condición de género. El femicidio como concepto ayuda a desarticular los argumentos de que la violencia basada en la inequidad de género es un asunto personal o privado, y muestra su carácter profundamente social y político, resultado de las relaciones estructurales de poder, dominación y privilegio entre los hombres y mujeres en la sociedad.

- **Identidad de género.** La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. La identidad de género es constitutiva de la identidad de las personas y es una categoría autopercebida, tenemos que respetar la manera que tiene de nombrarse cada uno y cada una.

- **Sexo.** El conjunto de características biológicas que determinan lo que es un macho y una hembra en la especie humana. Al nacer se le asigna un sexo a la persona teniendo en cuenta, principalmente, la apariencia de los órganos genitales primarios (genitales externos). Si la asignación del sexo no responde a las dos formas socialmente reconocidas (varón o mujer) se suman otras variables biológicas para hacer esa asignación.

- **Sexualidad.** Es una dimensión fundamental del hecho de ser humano. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS): “La sexualidad es un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida y abarca al sexo, género, identidades y roles, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y reproducción. La sexualidad se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. 30 Mientras que la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan. La

sexualidad se ve influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”. En este sentido, concebimos la maleabilidad de la sexualidad humana y la diversidad de formas que puede asumir. La sexualidad, en tanto conjunto de relaciones y prácticas, tiene una especificidad histórica y cultural.

- **Sexismo.** Discriminación que algunas personas hacen de un sexo por considerarlo inferior.

- **Machismo.** El conjunto de prácticas, actitudes, discursos, leyes, usos y costumbres que justifican la desvalorización de niñas, adolescentes y mujeres, siendo sus expresiones más extremas la violencia física y/o psicológica ejercida sobre ellas.

- **Naturalización.** Proceso por el cual se trata de objetivar lo que corresponde a la subjetividad, tratando de imponer una percepción biologicista a fenómenos que son de características culturales, históricas y sociales. De esta manera, una costumbre o una creencia es tomada como una posición única e invariable, asociada a la naturaleza. Una de las maneras de desnaturalizar un concepto o idea es reflexionando sobre el carácter social e histórico de lo que a simple vista es presentado como único y permanente.

- **Respeto.** Es la actitud de valoración hacia las personas sin discriminaciones sobre la base de su etnia, religión, orientación sexual, edad, nacionalidad, género, ni demás características individuales o sociales.

- **Violencia.** Se trata de la acción de utilizar la fuerza y la intimidación para alcanzar un propósito. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar

lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

- **Violencia contra las mujeres.** Abarca todo acto violento dirigido hacia una mujer por el hecho de serlo. La violencia se refiere a una situación en que una persona ejerce poder sobre otra al intentar controlar la relación e imponer su propia voluntad en perjuicio del otro/a. Se ejerce en una relación desigual de poder, que deja en inferioridad de condiciones a las mujeres. Según la Convención de Belém do Pará (Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, ratificada **por Ley N.º 24.632 del año 1996**), “la violencia contra la mujer es cualquier acción o conducta basada en su género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico.”

- **Violencia doméstica.** Es aquella ejercida por un integrante del grupo familiar hacia otro/a, independientemente del espacio físico donde ocurra y del tipo de violencia que sea. Cuando hablamos de grupo familiar nos referimos a las relaciones de parentesco, como el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos. Incluye las relaciones actuales o finalizadas, haya o no convivencia. Cualquier mujer puede atravesar por una situación de violencia doméstica en su vida sin importar la clase social, el nivel de estudio, la etnia, el origen, la profesión, el trabajo, etc. A su vez, más allá del ámbito en el que se ejerza la violencia, la ley estipula diversos tipos de violencia. Estos pueden ser: física, psicológica, sexual, económica o patrimonial y simbólica.

- **Vulneración de derechos.** Trasgresión, quebrantamiento o violación a la dignidad humana de las personas; desconocimiento o negación de sus derechos.

Anexo 3

Ley N.º 27.234 *“Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” Sancionada el 26 de noviembre de 2015 Promulgada de hecho el 30 de diciembre de 2015*

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1º — La presente ley establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que los/as estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

ARTÍCULO 2º — A los fines de esta ley se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal de acuerdo a lo establecido en el artículo 4º de la ley 26.485.

ARTÍCULO 3º — De conformidad con lo dispuesto en el artículo 1º, el Poder Ejecutivo nacional a través de los organismos que correspondan, realizará la jornada, al menos una (1) vez durante el ciclo lectivo.

ARTÍCULO 4º — La presente ley entrará en vigencia a los ciento ochenta (180) días de su publicación.

ARTÍCULO 5° — Invítase a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adherir a la presente ley.

ARTÍCULO 6° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional



Capítulo 4: Violencia de género y derechos sexuales y reproductivos

Ormart, Elizabeth B. y Fernández, Omar Esteban

Introducción

La violación de los derechos sexuales y reproductivos es una forma paradigmática de violencia de género que nace de la negación de múltiples derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos se basan en otros derechos esenciales incluyendo: el derecho a la salud, el derecho a estar libre de discriminación, el derecho a la vida privada, el derecho a la integridad personal, el derecho a no ser sometido a torturas, tratos crueles, inhumanos y degradantes, el derecho de todas las parejas e individuos decidir libre y responsablemente el número, el espaciamiento y momento de tener hijos e hijas y de tener la información y los medios para hacerlo. El derecho a tomar decisiones sobre la reproducción libres de discriminación, coerción y violencia y por lo tanto a ser libres de violencia sexual. El objetivo de este escrito es reflexionar sobre diferentes situaciones de vulneración de los derechos humanos vinculados a violencia de género y señalar las políticas de estado necesarias para su resguardo.

Estado de la cuestión

Cada año, unos 246 millones de niños son víctimas de alguna forma de violencia por razones de género, fundamentalmente de maltrato, acoso, violencia psicológica y acoso sexual en la escuela o de camino de ésta. El 25% de los niños han padecido alguna forma de violencia física y el 36% de maltrato psicológico.

En Argentina la ley 26.150 (2006) comienza su articulado haciendo expresa referencia a un derecho, el de todos los educandos a recibir *Educación Sexual Integral*. Este derecho no constituye un hecho aislado sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión y la equidad que la Argentina posee y promueve para sus ciudadanos.

En nuestro país a partir de la reforma constitucional de 1994, se incorporaron Convenciones internacionales a la Constitución, que complementan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) son antecedentes a las leyes que protegen la salud sexual y reproductiva y a la Ley de ESI.

La perspectiva de niñez y adolescencia que se instala con la Convención por los Derechos del Niño refuerza la noción de que ellos y ellas deben ser cuidados y acompañados por los adultos, a la vez que introduce un cambio de paradigma al entender que no deben ser reemplazados en el ejercicio de su voluntad y en la expresión de sus requerimientos. Sin deslindar las responsabilidades de los adultos, este cambio trae aparejado un fuerte énfasis en la ampliación del protagonismo infantil y juvenil en la definición, expresión y defensa de sus necesidades, acompañado del concepto de autonomía progresiva que implica un paulatino protagonismo de niños y adolescentes en la toma de decisiones.

Se fortalece de esta manera la visión de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, con capacidad de participar, ser escuchados y no discriminados por ningún motivo. Esto significa que se reconocen las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como derechos exigibles, interpelando al mundo de los adultos a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que los derechos están siendo vulnerados. Básicamente, significa que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos a la igualdad de oportunidades, a tener acceso a servicios de calidad, a ser educados en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos. Las instituciones del Estado, la comunidad y, en general, la sociedad civil deben garantizar tales derechos.

La sanción de la ley 26.510 fue el 4 de octubre de 2006 cuando se dejó asentado que "todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada". Además de educar sobre sexualidad, la ley se proponía romper los estereotipos de género, fomentar el cuidado del cuerpo propio y el ajeno, promover actitudes responsables y el respeto por la diversidad sexual.

Los años pasaron y la sensación fue siempre la misma: que la ley no se está aplicando. Desde 2017 se empezó a relevar en forma más concreta y la presunción quedó confirmada. Tanto que en el cuestionario complementario de las pruebas *Aprender*, cuando se preguntó por temas que la escuela debería abordar pero no lo hace, el 79% de los estudiantes de secundaria dijo que falta educación sexual y el 76% que falta abordaje sobre violencia de género¹.

¹ Datos estadísticos obtenidos de <https://www.infobae.com/educacion/2018/08/05/educacion-sexual-integral-la-realidad-de-la-ley-de-la-que-mucho-se-habla-poco-se-cumple/>

La violencia propiciada en el diseño curricular

Las prácticas escolares de educadoras y educadores, así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan/legitiman ciertas interacciones y deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos “currículum oculto” (Palermo, 2004).

Los estereotipos de género son formas de presentación del currículum oculto y se manifiestan en diferentes ámbitos de la vida escolar: el lenguaje, el cuerpo, la vestimenta, la distribución de los espacios, etc.

El concepto currículum oculto es elaborado por Phillip Jackson (1968) para explicar como “la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela.” (Jackson, 1968)

Con el tiempo este concepto fue utilizado por diversos autores (Apple, 1986; Perrenoud, 1990; Portelli, 1998; Torres Santomé, 1998; Palermo, 2004; Vallaes, 2006; etc.), para enunciar, en términos generales, la existencia de aprendizajes osmóticos, no explicitados (más allá del currículum formal) y/o no intencionales pero eficaces, que afectan tanto a estudiantes como a docentes, y cuyo contenido son normas, creencias, costumbres, lenguajes, actitudes, valores, destrezas, conocimientos, significados, mensajes, símbolos.

Desde una perspectiva reproductivista, el concepto currículum oculto ha sido utilizado para describir un “reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio-histórico.” (Torres Santomé, 1998)

“El currículum oculto actúa e influye a través de las practicas que se realizan, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de determinadas normas, de las relaciones de poder, del uso de un determinado lenguaje verbal o no verbal, de las creencias que sostienen las practicas, de los supuestos que sostienen el diseño curricular, de las políticas institucionales, etc.”.

La ausencia de educación sexual integral en las escuelas, las prácticas discursivas sexistas, las predicciones del comportamiento en virtud del género, la distribución de los espacios y el tratamiento de los cuerpos en las instituciones educativas son algunas de las formas de presentación del currículum oculto que reproduce las formas sociales de presentación de la violencia de genero.

Cuando nos referimos al cuidado del cuerpo desde la Educación Sexual Integral (ESI), abarcamos una multiplicidad de temas relacionados con el ejercicio de los derechos:

- el conocimiento y el respeto del propio cuerpo y el respeto por el cuerpo del/la otro/a,
- el reconocimiento de la propia intimidad y la de los/as otros/as,
- el ejercicio placentero y responsable de la sexualidad,
- el modo en que las construcciones de género condicionan la percepción y valoración del cuerpo de las mujeres y varones y sus vínculos,
- la expresión de las emociones y la afectividad a través del cuerpo,
- la promoción de buenos tratos, la construcción de la autonomía,
- la toma de decisiones conscientes y reflexivas sobre el propio cuerpo, el respeto por la diversidad,
- la protección de salud, entre otras cuestiones.



Cuando las instituciones educativas eluden el tratamiento de estos temas, no sólo omiten un contenido sino que se convierten en instituciones propiciatorias de violencia de género, que reproducen la violencia social sobre la mujer.

Violencia de género: un espiral sin fin

La violencia de género es producto de la jerarquía entre los sexos, del machismo, de la permanencia de los estereotipos y de la naturalización de las desigualdades. En el ámbito educativo se encuentra enmarcada en lo que caracterizamos como curriculum oculto. De un modo esquemático podríamos decir que en una sociedad patriarcal, mujeres, niños y niñas son “posesiones” del padre-patrón; esto naturaliza que las diferencias -en roles y derechos- de mujeres y varones, se conviertan en desigualdades jerárquicas, por lo tanto de poder. Por ello, en un planteo como este se espera de las mujeres obediencia y sumisión, se destaca que el varón tiene derecho sobre ellas, y por lo tanto, puede disciplinarlas y castigarlas.

Sin llegar a estos casos (más habituales de los que uno cree), hay muchas mujeres que sufren por parte de sus parejas violencia de diverso tipo: física, emocional, económica, sexual y simbólica. Las mujeres que la padecen sufren vergüenza, creen que ellas hicieron algo mal, van perdiendo paulatinamente su autoestima. Cuando se producen estas situaciones como las formas de violencia más “sutiles”, como el desprecio verbal o la desvalorización, se las toma como algo natural, entonces queda invisibilizado el hecho violento.

Las niñas y adolescentes que concurren a los centros educativos vienen de familias en las que se reproducen los vínculos violentos que son reflejo de la violencia social.

Para evitar que el espiral de la violencia se reproduzca en las familias, las escuelas y las aulas, será preciso establecer mecanismos de prevención de la violencia mediante la elaboración de políticas públicas, que alcancen todos los niveles educativos y programas de extensión que informen y sensibilicen a la población en general sobre las causas y consecuencias de la violencia de género, sobre la salud y derechos sexuales y reproductivos, incluyendo el VIH/SIDA y las ITS en la currícula escolar (ESI) en todos los niveles.

Conclusiones

La educación de los jóvenes es la única solución sostenible y verdadera contra la violencia por razones de género. Una educación integral en sexualidad de calidad, basada en datos empíricos y adaptados a las diferentes edades resulta necesaria. Con el objetivo de contribuir a cambiar esta situación, la UNESCO publicó las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*.

Las Orientaciones técnicas elaboradas en colaboración conjunta con ONUSIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), el Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia (UNICEF), ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud (OMS), ayudan a los responsables del sector educativo, de la salud y otras autoridades competentes a desarrollar y poner en práctica los programas y los materiales de educación en sexualidad.

El documento aboga por la educación integral en sexualidad, como instrumento para ayudar a los jóvenes a superar los desafíos importantes que plantean los problemas vinculados a la sexualidad y a la salud reproductiva, en particular en la etapa de la pubertad.

El rol del Estado en este ámbito será:

- Penalizar las diversas formas de violencia de género.
- Sancionar la violencia obstétrica.
- Criminalizar la esterilización forzada y la inseminación forzada como delito de género.
- Garantizar el acceso a la anticoncepción para todas las mujeres.
- Garantizar el acceso a profilaxis de emergencia para ITS (inc. VIH) en especial, en casos de violencia sexual.
- La libertad sexual y su normal desarrollo constituyen un bien jurídico protegido por el derecho internacional de los derechos humanos y por lo tanto los Estados deben garantizar que las mujeres, las niñas y las adolescentes puedan ejercitar su propia sexualidad disponiendo de su propio cuerpo, así como proteger la normal evolución y desarrollo de las niñas y adolescentes para que con una autonomía progresiva puedan decidir en libertad su comportamiento sexual
- Conforme a la normativa vigente, los Estados deben asignar los recursos necesarios y tomando en cuenta su grado de desarrollo a fin de lograr progresivamente la plena efectividad del derecho a la salud.

- La negación de las políticas públicas y los servicios de salud sexual y reproductiva exclusivos para las mujeres, a través de normas, prácticas y estereotipos discriminatorios, constituye una violación sistemática de sus derechos humanos y las somete a la **violencia institucional** del Estado, causándoles sufrimiento físico y psicológico.
- Sancionar todas las formas y expresiones de violencia sexual contra las mujeres, niñas y adolescentes, incluyendo todas las conductas que afectan a su integridad y autonomía sexual, aun cuando no hayan implicado contacto físico y ocurran en el ámbito público o privado, incluso en el marco de relaciones de pareja.
- Garantizar el efectivo cumplimiento de las leyes que sancionan el ejercicio de la violencia sexual contra las mujeres, niñas y adolescentes, así como el acceso a la justicia y reparación de quienes hayan sido víctimas de tales delitos

Bibliografía

APPLE, M. W. (1986) Ideología y currículo. Ediciones Akal. Madrid, España.

Esteva, Pablo y Ormart, Elizabeth Beatriz (2010). CURRICULUM OCULTO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS CENTRADO EN LATRANSMISIÓN IMPLÍCITA DE VALORES. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

JACKSON, P. (1968) La vida en las aulas. Ediciones Morata. Madrid, España

- PERRENOUD, P.(1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ediciones Morata. Madrid.
- Palermo, Alicia, “Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, en Heredia, Norma R. y Videla, María del Valle, (comp.), Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social, Córdoba, CEN Ediciones, 2004, pp. 129-166.
- PORTELLI, J.P. (1998) Desenmascarar el currículum oculto. Revista de estudios del currículum. Vol. 1, núm. 1124-145
- TORRES, J. (1998) El currículum oculto. Ediciones Morata. Madrid, España
- VALLAEYS, F. (2006) El ethos oculto de la Universidad . Disponible en:
<http://www.ucu.edu.uy/LinkClick.aspx?ileticket=SMrQyDZc%2BvQ%3D&tabid=70&mid=4954>.



Capítulo 5: Acerca de cómo la ESI puede prevenir el Bullying

Paula M. Abelaira

Introducción

Hace algunos años llamó mi atención una nota periodística que se titulaba “Si vuelvo a la escuela me mato”. Se trataba de los dichos de una niña de 10 años que, según las declaraciones de su mamá, sufría de acoso escolar por parte de sus compañeros.

Según el diario, la niña era discriminada por “su color de piel y su ascendencia marroquí”. Le decían “negra”, “extranjera”, “adoptada”, “tu pelo es virulana”. También la llamaban “burra”, le cobraban para entrar en el baño y no la invitaban a los cumpleaños. “Un día, en una situación extraña, cayó al piso y se quebró el pie”. La niña volvía de la escuela diciéndole a su madre “soy burra, no me entra en la cabeza” o preguntando porqué sus compañeras la llamaban “puta”. Pero cuando dijo “si vuelvo a la escuela, me mato” su familia comprendió que el asunto no sólo era grave, sino también urgente.

Ante el nivel de exposición mediática que tuvo el hecho no faltaron declaraciones de la directora de la escuela quien, según el periodista, dijo: "Esa nena tiene un gran problema: su mamá es rubia y su papá de raza oscura, ella es morochita, y su madre se hace más problema que la niña. Viste cómo son las nenas, estamos hablando de las estudiantes de quinto grado que por ahí hacen chistes, se ponen apodos, por más que uno vaya tratando estos temas de que no hay que burlarse" y "Cuando decidió irse de la escuela hablé con el grado, que es complicado, les dije que una compañera se había ido porque se burlaban. Me dijeron que sí le decían cosas, pero que ella no se quedaba callada". Otra trabajadora de la escuela agrega: "no tenía el perfil de una nena que se hubiera dejado hostigar, retraída y deprimida". (Infobae, 02/08/2013). Ahora bien, ¿qué nos enseña este pequeño recorte?

¿Qué es el bullying?

Para realizar un breve análisis del mismo debemos comenzar por situar de qué hablamos cuando hablamos de bullying. Este es un concepto extranjero que está en boca de la gente en casi todos los sectores e instituciones de la sociedad. Un concepto que con su extranjería da lugar a confusiones e ideas erróneas que coartan la posibilidad de entender qué es lo que está sucediendo. Si bien el Bullying es un "concepto de moda" el acoso entre pares es más viejo que la escuela misma. Sabemos que la violencia es inherente al sujeto, es estructural, está presente desde el inicio de la vida, sobre lo cual se construye la cultura, la organización en sociedad como respuesta para encausarla. A cada momento histórico le corresponde un modo particular de expresión e institución de lo connotado como violento.

El filósofo Slavoj Žižek, plantea diversos modos desde los cuales puede ser leída la violencia. Por un lado nos habla de la violencia subjetiva “aquella que aparece de un modo visible y ejecutada por un agente que podemos definir al instante” (Žižek, 2009, p. 9). Este tipo de violencia es fácil de distinguir ya que es aquella que viene a perturbar un estado pacífico de las cosas.

La violencia objetiva, por su parte, no puede ser percibida del mismo modo ya que corresponde a la violencia inherente al estado “normal” de las cosas. “Son las consecuencias del funcionamiento homogéneo de los sistemas económicos, políticos, culturales’ las más sutiles formas de coerción, que imponen relaciones de dominación y explotación, incluyendo la amenaza de violencia. [...] Podemos pensar, entonces, que los efectos devastadores de agresividad que vivimos cotidianamente en nuestra sociedad, quizá respondan en gran medida al modo de ser que ésta se da para sí en nuestra época; a la reacción producida ante cierta estrategia capitalista que procura, entre otras cosas, borrar las diferencias, homogeneizar y universalizar los modos subjetivos que en su particularidad son profundamente diversos.” (Chairo, L. 2016, p.3) Entonces si intentamos abordar la violencia en la escuela desde una lectura reduccionista de *acosador-acosado*, patologizando y victimizando niños, entonces jamás podremos leer síntoma de qué son esas escenas.

En el caso mencionado más arriba, por el modo en que está relatado, invita rápidamente al espectador a tomar partido; es que uno de los agentes fundamentales para que el acoso escolar se dé es que haya *testigos* del maltrato. Usualmente creemos que en este tipo de conflictos hay una *víctima* y un *victimario*. Analicemos estos roles para luego avanzar con la importancia de los testigos.

En la época actual es muy fácil caer en una posición victimizada: llegué tarde porque el colectivo no paró, tal

político que voté no cumplió sus promesas, soy la única persona de la familia que está para todos, y miles de etc. Por supuesto que no estamos comparando la pérdida de un transporte público y quejarse por ello con una situación de maltrato sostenido a un niño, pero sí queremos señalar cómo la palabra *víctima* a veces aloja a la persona en un lugar de pasividad.

Sin desconocer el sufrimiento que provoca un hecho de violencia, intentaremos situar al sujeto en un lugar de RESPONSABILIDAD. No como CULPA, en tanto es parte de un vocabulario jurídico, sino como responsable en tanto aquel que puede responder por sus dichos y hechos, más que como un sujeto pasivo. (Salomone, 2009)

Como señala Ubieto (2016, p.33) “esa pasividad que en muchas ocasiones implica el significante mismo de víctima supone que el sujeto, al igual que [...] (en) las categorías diagnósticas, queda mudo, sepultado tras esa ‘nominación para’. Una víctima es alguien de quien se habla, en nombre de la cual se realizan actos políticos, educativos o terapéuticos, pero su inclusión en la clase ‘víctima’ la excluye del acceso a la palabra y en ese sentido la desresponsabiliza.”

Por otra parte, la figura del “acosador” o “victimario” suele ser un lugar atractivo para los adultos, que se mueven con la premisa de que no hay sufrimiento en ese niño, que disfruta de un lugar de poder. Las caracteropatías de los victimarios abundan en los textos sobre bullying. Si bien comprendemos que no cualquier niño o adolescente puede llegar a ocupar este lugar, no existe un ‘perfil’ imbatible que condene a alguien a esta función como destino cierto.

Patologizar a un niño -más aún bajo una concepción determinista respecto de la salud mental- no puede llevarnos más que a una encerrona irresoluble. Encontramos habitualmente en el “esquema” del acoso factores como: una humillación sistemática, la construcción de una víctima, intención de aniquilamiento de otro en tanto apunta a destruir su

ser. Estos factores no pueden suponer que en cada caso de acoso escolar hay un niño perverso capaz de sostener y producir estas condiciones. Deberíamos poder analizar las coordenadas en las que un niño ocupa este lugar, cómo llega a asumir esta posición.

Ahora bien, retomando a Zizek, y tal como lo plantea Campelo (2016), el actual discurso sobre el bullying toma los principales rasgos de la época: el declive de las modalidades tradicionales de autoridad, el empuje a la satisfacción inmediata, la fragmentación de los lazos sociales, el miedo al otro, la violencia como forma de espectáculo y la hipervisibilidad de los hechos como resultado del auge de la tecnología.

Problemas sociales y de época donde apuntar a la comunidad es una apuesta ética.

Aún quienes sostienen la problemática como un escenario de víctimas y victimarios, no pueden desconocer el rol fundamental de los testigos del acoso. A veces compañeros de clase que callan por miedo a convertirse en potenciales víctimas o por el goce (con su coexistencia entre el disfrute y el horror) que les provoca el espectáculo del dolor, quedan sosteniendo esa lógica que sin su mirada no podría darse.

Modalidades de intervención

Desde que Olweus, un investigador noruego, conceptualizó en los '90 el Bullying tal y como hoy lo conocemos, han surgido una gran cantidad de legislaciones antibullying así como estrategias (en el mejor de los casos) de trabajo en las instituciones educativas.

En uno de los polos más extremos encontramos el caso de EEUU, amparado en el discurso de la seguridad y sostenido en

su costado comercial, que propone una escuela con detectores de metales, cámaras de seguridad, medicalización de niños, “especialistas” en el tema y muchos casos judicializados. Vemos cómo este tipo de estrategias son funcionales a la ruptura de los lazos que propone la época: *el otro* es una fuente de peligro, debe ser localizado y excluido. (Campelo, 2016).

Otro tipo de intervenciones lo encontramos en el método KIVA, propuesto por el tan aclamado sistema educativo de Finlandia. El KIVA(2009) es un programa para prevenir y afrontar el acoso escolar desarrollado por una Universidad Finlandesa (Turku) a partir de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Cultura de ese país. El programa no se basa solamente en una modalidad de intervención ante los casos que surjan, sino también de formar a los docentes en la temática, realizar reuniones informativas con los padres y trabajar preventivamente en las clases sobre el rol fundamental que mencionamos anteriormente: los testigos. La meta es trabajar con los estudiantes para que no silencien este tipo de comportamientos y tengan las herramientas necesarias para leer cuál es su responsabilidad en las escenas donde se presenta algún tipo de prácticas abusivas y puedan intervenir ellos mismos para evitar las situaciones de maltrato. Son clases que se dictan durante el ciclo lectivo, que apuntan a la tolerancia, a la potencialidad de las diferencias y al respeto por los demás. Esto se acompaña de atractivos dispositivos como videojuegos a los cuales pueden acceder también desde su casa. Quizás el método se vuelve cuestionable con la utilización de chalecos de alta visibilidad que se van dando a los niños encargados de “cuidar” los recreos. Este modelo ha sido exportado a muchos países pero creemos que su riqueza radica justamente en que han destinado recursos económicos e intelectuales a entender cómo funciona este fenómeno al interno de su propia comunidad.

Una mirada local

Luego de situar algunas características particulares de este modo de violencia que es el bullying, nos interesa señalar que pese a los pilares que permanecen en todas las sociedades, que hacen que caractericemos el acoso como tal, cada comunidad presentará sus particularidades y diferencias, las cuales tendrán que ver con ella, con su modalidad de lazo y de conformación de la sociedad. Es así que, si bien la problemática del bullying se da en muchos países del mundo, creemos que la posibilidad de enfrentar y prevenirla se encontrará en el seno mismo de cada comunidad. En este sentido, es interesante rescatar una valiosísima herramienta con la que ya contamos en el sistema educativo, aunque a veces incumpléndola, no se haga uso de ella.

Efectivamente, la ley de Educación Sexual Integral no se trata solamente de dar a conocer a los niños y adolescentes el uso del preservativo y las posibles ETS, como otrora.

Si tomamos los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral propuesto por el Ministerio de Educación, encontraremos que al trabajar de manera transversal la ESI, estaremos dando lugar de manera cotidiana y sostenida a muchas de las situaciones que, de no atenderse oportunamente, finalizan en situaciones violentas.

Recordemos que los propósitos formativos de la ESI apuntan al conocimiento y respeto por la diversidad presente en los seres humanos, en relación con sus modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales, étnicas y de género. Esto permite asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros/as, entender la importancia de la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros/as.

Herramientas de intervención

En el caso relatado al comienzo, encontramos que muchos de los lineamientos de la ESI, hubiesen sido una útil herramienta de prevención y lo son de intervención. A saber:

-El reconocimiento e identificación de diversas formas de prejuicios y actitudes discriminatorias hacia personas o grupos.

Esto puede darse a través de: la observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva, libros de cuento, publicidades, conversaciones cotidianas, etc., reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación. En ese mismo sentido qué lugar ocupan los niños, los migrantes, los adultos mayores, disidencias sexuales, etc.

Es a partir de áreas como las Ciencias Sociales o Prácticas del lenguaje que se puede enseñar a comprender y producir discursos sociales, lo que implica pensar y actuar en la sociedad. ¿Cuáles son los discursos que ofrecemos como adultos?

También resultaría útil comprender y rever diferentes lógicas de juego de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión. La participación en diálogos y reflexiones sobre situaciones cotidianas en el aula donde se manifiestan prejuicios y actitudes discriminatorias.

-El trabajo a partir de la ESI boga por la construcción progresiva de la autonomía en el marco del **cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros/as**. El reconocimiento y la expresión del derecho a ser cuidados y respetados por los adultos de la sociedad y el reconocimiento del cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración.

Es necesario promover la construcción de habilidades para expresar la defensa de su integridad personal y la valoración de las personas independientemente de su apariencia, identidad y orientación sexual. Esto les permitirá desarrollar actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo/a y de los otros/as a través de actividades que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.

-El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.

Es también, a partir de la Educación Sexual Integral, que podemos trabajar el conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros/as, en espacios de libertad brindados por el/la docente.

La generación de situaciones donde se pueda exponer, explicar y comprender las emociones, los deseos, los miedos, los conflictos, la agresividad, brinda un marco de contención donde la violencia inherente a la participación en la cultura puede ser elaborada, permitiéndonos reconocer y respetar los deseos y necesidades propios y de los/as otros/as, en el marco del respeto a los derechos humanos, para así lograr identificar las conductas de “imposición” sobre los derechos de otros/as y de situaciones de violencia en las relaciones interpersonales.

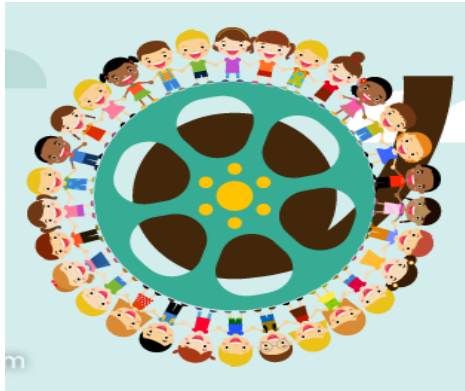
Para concluir, plantemos que sostener una mirada integral respecto de los niños y niñas, la función de la escuela y las

problemáticas que en ella pueden suscitarse, nos permitirá dar respuestas más complejas que aquellas que responden a los binarismos y a las caracteropatías estandarizadas. Respuestas complejas que den cuenta que estamos con los pies en nuestra comunidad, atentos a nuestra historia, a nuestro presente, y al horizonte hacia el que queremos ir.

Bibliografía

- Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia: cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc.
- Chairo, L. (2012). La crueldad va a la escuela, violencia como síntoma social. *Revista El Psicoanalítico*, 6
- Gallo, H. (2016) Del bullying o matoneo: entre agresividad, violencia y confrontación. En: M. Goldenberg (comp.) *Bullying, acoso y tiempos violentos*. (págs. 53-76) Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ministerio de Educación de la Nación (2018) *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa de Educación Sexual Integral.
- Salomone, G (2009) El sujeto autónomo y la responsabilidad. En: G. Salomone & M. E. Domínguez. *La transmisión de la ética: Clínica y Deontología*. 4ta Ed. Buenos Aires, Letra Viva, 2009
- Ubieto, J. (2016) Bullying: sustraer lo singular. En: M. Goldenberg (comp.) *Bullying, acoso y tiempos violentos*. (págs. 29-52) Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Ediciones Paidós.

II. Propuestas de trabajo con películas en el aula



- ✓ **Eje: construcción de la subjetividad y derecho a la identidad vs robo, inscripción fraudulenta y secretos intrafamiliares**

Capítulo 6: Coco. La reconstrucción del origen¹

Elizabeth Beatriz Ormart

Ficha técnica

Título original: Coco

Año: 2017

Duración: 109 min.

País: Estados Unidos

Dirección: Lee Unkrich, Adrián Molina

Género: Animación.



“La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio...”

“El adulto deja, pues, de jugar; aparentemente renuncia a la ganancia de placer que extraía del juego. Pero quien conozca la vida anímica del hombre sabe que no hay cosa más difícil para él que la renuncia a un placer que conoció. En verdad no podemos renunciar a nada; sólo permutamos una cosa por otra; lo que parece ser una renuncia es en realidad una formación de sustituto o un subrogado.

Así, el adulto, cuando cesa de jugar, sólo resigna el apuntalamiento en objetos reales; en vez de jugar, ahora fantasea. Construye castillos en el aire, crea lo que se llama sueños diurnos...”. “Esta diversa conducta del que juega y el

¹ Parte de este trabajo ha sido publicado en Elsigma.com
<http://www.elsigma.com/cine-y-psa/coco-un-juego-de-ninos/13419>

que fantasea halla su buen fundamento en los motivos de esas dos actividades, una de las cuales es empero continuación de la otra”.

[...] “No olviden ustedes que la insistencia, acaso sorprendente, sobre el recuerdo infantil en la vida del poeta deriva en última instancia de la premisa según la cual la creación poética, como el sueño diurno, es continuación y sustituto de los antiguos juegos del niño”.



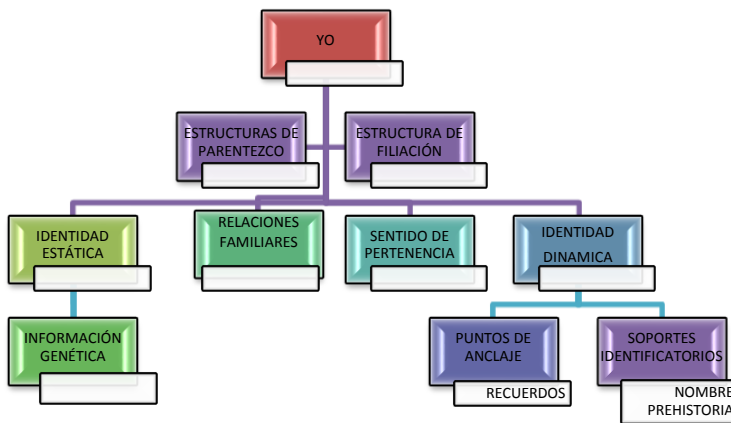
Freud, S. El creador literario y el fantaseo. Tomo IX. *Obras Completas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1986, págs. 127-128

La identidad

La historia de Miguel comienza en el relato de sus orígenes. Su vida se entreteje en esas marcas que el film recrea a modo de rectángulos coloridos que cuelgan de una soga. La historia de su familia se organiza en el universo de los zapateros. Pero no siempre fue así. El universo de los zapateros existe a condición de reprimir de su relato a los músicos. La familia Rivera está fundada en esa operación en la que se rechaza fuera del relato familiar una marca de origen que es condenada por remitir a una historia dolorosa y moralmente condenable desde la significación que se le dio, que no necesariamente es la verdad histórica de lo ocurrido. Este precepto se remonta la tatarabuela Imelda, quien despechada por el abandono de su esposo músico decidió elevar a máxima lo vivido en carne propia. La represión fundante es como toda represión, fallida y debe extenderse a todo lo que se conecte metonímicamente con lo reprimido: de rechazar a un músico se pasa a rechazar a la música, la plaza donde van los músicos, los instrumentos musicales, etc. Todo

esto está contaminado por evocar lo reprimido. Al mismo tiempo, esa represión deja huellas que permiten una reconstrucción de lo reprimido y, finalmente, una resignificación del pasado que hace ocioso la represión de la música. Miguel encarna en este punto el síntoma familiar: como formación de compromiso y como retorno de lo reprimido, él es la insistencia enigmática de por qué se rechaza la música en su casa.

Si ubicamos el yo de Miguel, como el punto en el que comienza la película, ya que él es el que habla, podríamos situar en su historia las huellas significativas de las marcas de los antecesores. Como este entramado que lo antecede son recortes que van dando lugar a la tela de su propia existencia.



La novela familiar entretejida, antes de la llegada de Miguel, funciona como un destino marcado, destino que lo esperaba antes de nacer. Ante el lugar instituido por sus antepasados, Miguel puede revelarse u obedecer. Sin embargo, esta situación no se dirime en el binomio de los caminos que se bifurcan. La creación de una tercera salida lo conduce al más allá que permite la emergencia de la verdad familiar que los implica a todos en la cadena generacional. Como Orfeo que no dudo en ir

al Hades en busca de su amada Eurídice, Miguel decide quedarse en el otro mundo para poder tener el reconocimiento de su tatarabuelo. Esta solución que encuentra Miguel está apoyada en un malentendido basado en las marcas equívocas en su lectura de aquello que queda de la borradura de las huellas del pasado: busca el reconocimiento de alguien que no es en verdad su tatarabuelo. Equívoco fructífero porque le permite a Coco reconstruir una verdad y de paso hacer justicia con su tatarabuelo. Su camino al mundo de los muertos se encontraba guiado por la intención consciente de ser avalado en su carrera de músico por el más grande: Ernesto de la Cruz, al que Miguel consideraba su héroe, su referente musical y su tatarabuelo. Pero su intención se vio burlada cuando se encuentra con un decaído, desinflado y desfalleciente músico que alguna vez tocó con Ernesto. El brillo fálico de Ernesto contrasta con la escasa energía de Héctor. Miguel está dividido así entre un falso tatarabuelo y usurpador, una figura de padre gozador, y un tatarabuelo castrado a ser salvado... del olvido. Sólo en el momento que habla de su hija, los ojos de Héctor se iluminan. Esa hermosa niña que más allá del conjuro de su madre, nunca dejó de esperarlo. Deseo de amor trunco, que encarnó Miguel luego de tres generaciones en su deseo de ser músico.

Los niños advienen a una familia encarnando los deseos de otras generaciones. Lo silenciado en otras generaciones retorna en Miguel. Lo esencial del proceso identificadorio es que nunca concluye. Permanencia y cambio son las características fundamentales en el proceso identificadorio. Piera Aulagnier (1984) sostiene que en la construcción de la identidad se van configurando puntos de anclaje que son ni más ni menos que aquellos recuerdos o puntos de referencia que el sujeto ha seleccionado y apropiado durante la infancia, los cuales constituyen lo que la autora denomina su “fondo de memoria”. Éste le asegura al joven Miguelito que su “mismidad”, es decir el sentimiento de “sí mismo”, persista a pesar de las permanentes modificaciones a las que, inevitablemente, está destinado. De este modo, sostiene Aulagnier (1991) se produce

un reaseguramiento de la identidad y así el/la adolescente puede percibir una continuidad de sí mismo en el tiempo y protegerse de futuras inestabilidades. La identidad permite mantener un sentimiento de continuidad y mismidad a través del tiempo, es decir entre el pasado que dejó y el futuro por venir. Antes de que el niño nazca, se proyectan sobre él discursos anticipatorios, que podemos ver en el fragmento inicial del film, que provienen de los padres y del grupo social en general, como por ejemplo: la elección del nombre, imaginarse la personalidad o los gustos del futuro hijo (si el bebé patea o se mueve durante el embarazo es común escuchar a los adultos decir que será un niño/a muy inquieto o activo o que será deportista o bailarín/a, etc.), a qué se va a dedicar cuando sean mayor, etc. Estos discursos ofrecen soportes identificatorios que le permitirán a ese niño o niña ubicarse dentro de la historia familiar y como miembro de una cultura determinada. Escena 1: desde que comienza la película hasta que se encuentra con Coco.

En un primer momento, los padres son quienes proyectan una imagen ideal sobre el niño/a, lo cual es necesario para la conformación de su identidad. El sujeto va construyendo los que Aulagnier (1977) define como Proyecto identificadorio, esta tarea consiste en la conformación de una imagen de sí mismo a futuro que representa aquello que el sujeto espera ser, es decir una imagen ideal que se propone a sí mismo, para Miguel ser un músico famoso.

Actividades

- 1) ¿Cuáles son los elementos centrales de la prehistoria familiar de Miguel?
- 2) ¿Qué lugar ocupa lo silenciado en su historia?
- 3) ¿Este secreto a quienes afecta?
- 4) Diseñe una actividad áulica para trabajar el tema de la identidad de los niños.

Bibliografía

Aulagnier, P. (1984). El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Aulagnier, P. (1991). Construir (se) un pasado. En Revista de Psicoanálisis APdeBA (pp. 441- 467), Vol. XIII, N°3. (Publicación original en Journal de la Psychoanalyse de L'enfant, N°7, 1989).

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Freud, S. (1986) El creador literario y el fantaseo. Tomo IX. *Obras Completas*. Amorrortu Editores. Bs. As, 1986

Capítulo 7: Un paralelismo entre la realidad y la ficción buscando a Rapunzel y a Clara Anahí Mariani

Elizabeth B. Ormart y Carolina R. Pesino

Ficha técnica y artística

Título Original: Tangled

Año: 2010

Duración: 101 min.

País: Estados Unidos

Director: Byron Howard, Nathan Greno

Productores: Walt Disney

Guionistas: Dan Fogelman

Género: animación



Introducción

Las películas para niños van mostrando explícita o implícitamente un mensaje preciso en cuanto a temas relacionados con las fantasías infantiles universales, referidas por el mismo Freud, los miedos, los peligros, la oscuridad, los personajes terroríficos, etc. Estas mismas fantasías que en una determinada edad invaden la tranquilidad de los niños se han

llegado a convertir en realidades históricas muchas veces superadoras de las mismas por su carácter siniestro.

Es habitual encontrar en el cine infantil estos arquetipos universales que se escenifican en la singularidad de una historia y que crean en este punto de contacto un plus que excede las pretensiones que alentaron a los realizadores.

Tal es el caso de la película “Enredados” (Disney, 2010) donde la protagonista Rapunzel es secuestrada por una “malvada mujer” que la cría como hija propia y que lo único que quiere de ella es el poder mágico de su larga cabellera que la mantiene eternamente joven. Gothel, roba a la niña porque la tiene como un objeto de disfrute personal. Ella la tiene para sí, encerrada. No le preocupa la niña en cuanto tal sino en tanto talismán que le garantiza la eterna juventud. Ella cuida a la niña, y le provee alimentos. Pero estos cuidados son un medio para el fin que es tenerla prisionera y poder gozar de la eterna juventud que ella le prodiga.

Entendemos por subjetivación la construcción de una serie de identificaciones individuales y colectivas que sirven de soporte para el desarrollo personal. En este proceso el cine tiene un papel central en tanto que funciona en algunos casos como cristizador y en otros como catalizador de los procesos de subjetivación.

Para concretar este objetivo tomamos el caso de Clara Anahí Mariani en paralelo con la película Rapunzel para desarrollar como se manifiestan la memoria individual y colectiva y qué papel juegan en la construcción de la identidad.

El derecho a la identidad en Rapunzel

La legislación internacional sobre derechos humanos reconoce la identidad como derecho básico y lo ratifica a través

de diferentes tratados. El derecho a la identidad tiene reconocimiento en la Convención de los Derechos del niño que lo consagra cuando establece que los Estados parte han tenido especialmente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y desarrollo armonioso del niño y asimismo establece que los Estados se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

La identidad es un conjunto de rasgos que distinguen, con cierta constancia en el tiempo (pero a su vez sometida a modificaciones), y diferencian a una persona o grupo de otros. Esta identidad se conforma en parte por recuerdos pasados (puntos de anclaje), que funcionan para asegurar fiabilidad, pero que a su vez se encuentra en constante modificación. De igual modo, los recuerdos servirán para idealizar una propia imagen futura que el sujeto espera alcanzar.

La historia de vidas es un elemento muy importante y fundamental para conformar la identidad. Esta historia comienza a formarse incluso antes de nacer, con los soportes identificatorios que brindan los padres (como por ejemplo, el nombre, que le da un lugar en la historia familiar, o la imagen ideal que estos familiares proyectan sobre el mismo). A medida que el niño crece se va integrando a otros ámbitos sociales de los que él también será capaz de construir su identidad, pero el primer soporte de los padres conforma las bases de esta y da pie a la individualización.

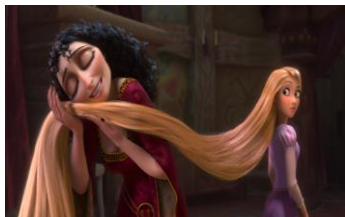
El robo de identidad es un delito que tiene lugar cuando un niño es sustraído de este entramado identificatorio.

La cuestión del derecho a la identidad se ve actualmente interpelada en diferentes escenarios: la inscripción fraudulenta de menores que son objeto de intercambio económico, las formas de adopción ilegal y en el ámbito de las tecnologías de reproducción asistida, el uso de material genético de donantes.

En la Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos sancionada el 19 de octubre de 2005 se establece en su artículo 4° que al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se deberían potenciar al máximo los beneficios directos e indirectos para los pacientes, los participantes en las actividades de investigación y otras personas concernidas, y se deberían reducir al máximo los posibles efectos nocivos para dichas personas y en el artículo 5° establece que se habrá de respetar la autonomía de la persona en lo que se refiere a la facultad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando la autonomía de los demás. Para las personas que carecen de la capacidad de ejercer su autonomía, se habrán de tomar medidas especiales para proteger sus derechos e intereses. Tomando en cuenta lo establecido en estos artículos, con la obligación de reducir los posibles efectos nocivos del anonimato sobre la constitución de la identidad de los nacidos por donación, y asumiendo que estas personas al momento de ser concebidas carecen de capacidad para ejercer su autonomía, será el Estado el responsable de proteger sus derechos. La educación formal es el dispositivo con el que cuentan los estados para asegurar el conocimiento y defensa del derecho a la identidad.

Cuando en las técnicas de reproducción asistida se recurre a gametas de terceros para lograr la concepción, la continuidad genética entre los padres y los hijos concebidos de este modo se ve interrumpida total o parcialmente. Considerando los componentes genéticos como uno de los factores biológicos de la identidad, podemos señalar que la utilización de material genético de un donante implicará de algún modo una modificación en la identidad de la persona así concebida y por lo tanto surge la necesidad de ser informado sobre esta situación.

La función materna y la apropiación



La maternidad se encuentra en la actualidad a raíz de las tecnologías de reproducción asistida disociada de la función materna.

Sin embargo, esta separación no es nueva. Han existido mujeres que criaron y amantaron hijos de otros y quienes los adoptaron como propios desde la antigüedad.

El robo de niños tampoco es una práctica novedosa. Encontramos en el antiguo testamento el relato de una madre que al morir su hijo recién nacido le roba el niño a otra mujer para reemplazarlo. La disputa entre las dos mujeres llega a la corte del Rey Salomón quien luego de escuchar a ambas, toma la conocida medida salomónica de partir el niño al medio y darle a cada mujer su mitad. Este fallo se presenta como una pretensión absurda que pone en duda la famosa justicia salomónica. Sin embargo, la historia continua y la verdadera madre decide ceder al niño a la otra mujer. Ese objeto deseado es cedido para conservar al niño.

No alcanza para ser madre cuidar, alimentar, vestir y proteger a los hijos. Hay algo que es parte de la función materna que es la capacidad de reconocerlos como otros y por consiguiente, poder renunciar a ellos como objeto. Los niños tienen derecho a construir su propia identidad y esto sólo es posible si el adulto se corre del lugar de omnipotencia y deja espacio para alguien distinto a él. Para otra persona.

Rapunzel crece creyendo que esta mujer es su madre verdadera. Ambas viven en una torre, solas, y la única posibilidad de acceso que la muchacha conoce es soltar su cabello para que su supuesta madre se trepe a través de su larga y mágica cabellera.

En cada cumpleaños de la joven, se sueltan globos con luces en el pueblo como manifestación de que aún la siguen buscando, situación que la interpela por la coincidencia por lo cual pide a su apropiadora que la lleve al pueblo a ver ese acontecimiento.

La “malvada mujer” se niega sistemáticamente a hacerlo aludiendo que afuera hay peligros, que la gente es mala y pueden dañarla y que la única seguridad es quedándose en la torre que ofrece como verdadera protección.

Esto no calma el interés de la joven por salir de su encierro y por circunstancias azarosas de la historia logra bajar de la torre. Se suceden circunstancias que dan brillo a la película hasta que finalmente se llega a descubrir la verdad: Rapunzel es hija de los reyes de la comarca que durante los 18 años de su desaparición la han buscado incesantemente, lo mismo que el pueblo entero y que la suelta de globos con luces fue una manera de hacerle saber que no cesaban en la búsqueda.

Ver fragmento de la película en:

<https://www.youtube.com/watch?v=m7NG7PTG63U>

En párrafos anteriores se habló de aquellas historias reales superadoras de las más fructíferas creaciones infantiles. Es conmovedor poder hacer la analogía con la realidad vivida durante los años de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) en donde se llevó a cabo un plan sistemático de desaparición de personas y donde muchos niños muy pequeños algunos, recién nacidos y en estado de indefensión fueron robados a sus familias y entregados a otras que se apropiaron no solo de ellos, sino también de su identidad y su historia de filiación.

Muchos de ellos fueron recuperados gracias al accionar de las Abuelas de Plaza de Mayo, otros aún siguen, sin saberlo, siendo víctimas de una historia robada y del arrebato de un deseo familiar al que nunca se renunció.

Tal es el caso de Clara Anahí Mariani, nieta de María Isabel “Chicha” de Mariani fundadora de Abuelas de Plaza de

Mayo.¹ Clara Anahí nació el 12 de agosto de 1976 y fue secuestrada el 24 de noviembre del mismo año. “*Fue poco tiempo el que la pude disfrutar, porque el 24 de noviembre se la robó la rapiña*” (“Chicha” pág 34) En el mismo acto de secuestro asesinan a su madre Diana Terruggi y a otros cuatro militantes más.

De su historia nos cuenta Chicha que cuando Clara nace se sabía con seguridad el primer nombre que su madre había elegido desde hacía años, el segundo nombre lo notifica Daniel, su padre, al día siguiente. Diana tuvo que permanecer internada un día más de lo regular por tener sangre de Factor RH negativo bajo observación.

La pareja con la niña vivían en la casa de la calle 30 entre 55 y 56 de La Plata, hoy monumento histórico declarado sitio de la memoria del Terrorismo de Estado.

A partir de la desaparición de Clara Anahí se lleva a cabo todos los años una suelta de globos con tantos globos como años de vida cumple la apropiada que aún permanece en cautiverio. El acto se realiza en la misma casa de la calle 30 donde desapareció la beba y tiene como objeto que se sepa que aún la siguen buscando. Concurren al mismo: abuelas, familiares, público en general, ONG, miembros gubernamentales y todo aquel que quiera apoyar la causa de la búsqueda de niños apropiados durante la dictadura.

Es significativa también la coincidencia de argumentos esgrimidos por la “malvada” para justificar el encierro en que mantiene a Rapunzel. Durante la dictadura el argumento sistemático sostenido por los apropiadores de niños coincidía plenamente con los explicitados en la película: un mundo peligroso que puede dañar, argumento que solo se puede justificar si entendemos a los mismos apropiadores como peligrosos perpetradores del arrebato de historias, identidades y filiaciones que forjan la condición humana.

¹ Se puede ver la Entrevista a Chica Mariani en:
https://www.youtube.com/watch?v=bd1S8V_8cKY



Podemos decir, contrariamente a los encabezamientos de las historias fílmicas que “Cualquier similitud con la realidad NO es pura coincidencia”. Las historias forjadas en las producciones cinematográficas pueden o no tener relación con hechos reales pero sin duda hay algo de lo real que necesita ser tramitado, como en este caso a través de Rapunzel, para que aquello del orden de lo siniestro devenga en acto simbólico.

SUELTA DE GLOBOS

Volviendo al tema de la suelta de globos como un acto simbólico, podemos advertir que en ambos casos la búsqueda se vuelve social. ¿Por qué? ¿Cuál es el motivo que hace de un hecho singular algo social?

Si bien en la dictadura militar argentina no fue solo Clara Anahí quien fuera apropiada sino también ciento de niños, en el caso de Rapunzel la búsqueda también excede el marco de la singularidad.

Hay hechos que trascienden lo singular y dejan marcas en lo real de la sociedad, como en estos casos. Frente al hecho

consumado como es la apropiación de niños, con su consecuente pérdida de la identidad y ruptura de los eslabones filiatorios que también enmarcan la cultura humana, es ese mismo grupo humano el que sale a defender la instancia de su dignidad.

Con la suelta de globos se trata de capturar el momento, ese tiempo en el que los cuerpos desaparecen, en el que se rompe el eslabón social. En nuestro imaginario está el tiempo constante de lo cotidiano, que es diferente al tiempo disruptivo de lo traumático, pero, ¿qué sucede si ambos aspectos se enfrentan? ¿Qué clase de temporalidad podríamos tener de ese choque?

Podríamos decir que conviven ambos tipos de fenómenos: el traumático del arrebato y el ritual que intenta sanarlo. Ninguno de los desaparece absolutamente y eso es lo que impacta en la analogía entre el cine y la realidad.

El trauma se puede acallar, pero no desaparece nunca, quedan restos. Tampoco desaparece, pero se modifica, se apacigua, gracias a ciertos rituales, en este caso, gracias a los lazos comunitarios. El trauma sigue allí pero el ritual de los globos cambia y posibilita algo.

Hay cierta zona en la que no es posible la representación, pero en las películas animadas están representadas por cosas que no tienen nombre y están presentes, lo están como pueden: en los colores, las luces, en algo escurridizo, en los objetos y animales que cobran vida. Las cosas sencillas de la vida cotidiana existen con sus nombres y nos dan alegría pero no podemos evitar que en ellas se cuele aquello que no tiene nombre. Lo invisible e innombrable y anida en el corazón de lo visible. La luz tiene un punto opaco de oscuridad.

Y quizás sea eso lo que representan los globos en ambas escenas, las historias no tanto de los acontecimientos vividos, que ya son conocidos, sino por todo aquello que faltó vivir, de los puntos opacos, desconocidos, de los agujeros que quedaron

de las hojas que se arrancaron del libro para las que fueron escritas.

Ver suelta de globos en La Plata en:

https://www.youtube.com/watch?v=bd1S8V_8cKY

Los globos se escapan a capricho del viento, van desapareciendo, como las hojas arrancadas del libro. Y todo acontece en una temporalidad especial, en un ritual, y a la vez espacial ya que es el recorte de ese transcurrir, el intento de capturar algo mientras eso se va... ya ocurrió. Ese instante, a decir verdad, es incapturable, es la percepción de algo incompleto, algo que está en lugar de lo que debería estar.

Sin embargo, ese ritual práctico no solo intenta atrapar lo que acontece en una imagen sino que apunta a que eso sea compartido.

Se busca el rastro de su ausencia con la presencia de los globos. Los globos funcionan como ese cuerpo extraviado, como un órgano de percepción, para ser visto por y para quien tiene que verlo. Ese ritual tiene carácter de un acto. Es el modo en que se va a intentar nombrar el vacío que dejó el arrebato y los globos dibujan el borde del agujero.

Rapunzel se anima a romper con la intriga de saber sobre los globos que se lanzan justo el día de su cumpleaños, se anima a salir a un mundo presentado como peligroso y también se anima a salir de su propio encierro. Descubre así su verdadera identidad, se encuentra con el lenguaje del deseo arrebatado y se encuentra con el desencuentro de su historia.

Para que esto suceda, algo de lo real necesita ser tramitado. Aún se espera que Clara Anahí pueda salir a transitar ese camino.

El cuerpo recuerda. El camino a la restitución

Rapunzel desde niña reproducía un dibujo sin saber lo que significaba, era una marca significativa desanudada del significado. Es la posibilidad de ver el símbolo real en la noche cubierta de globos encendidos, lo que le permite reencontrarse con el dibujo y recomponer su significado. Volver a ver lo que sus ojos miraban y no veían.

Eugene es capaz de un acto de amor sin precedentes en la vida de Rapunzel. Él prefiere morir a condenarla a la vida con su captora. Es el primero que la trata como un sujeto y no como un mero objeto de su capricho. Con su último aliento corta el pelo de Rapunzel y le quita el encanto que la tenía cautiva. Al perder su poder agalmático se vuelve para Gothel un objeto sin valor.

Ver escena de la restitución en:

<https://www.youtube.com/watch?v=JnskG9a7Iqw>

Propuesta didáctico metodológica

Para poder indagar en detalle los puntos de contacto entre la película Enredados y la realidad del caso Clara Anahí, nos trasladamos a la ciudad de la plata en donde vive la abuela de Clara Anahí que ha sido la que mantuvo abierta la búsqueda su nieta por más de 30 Años.

Realizamos un reportaje a la abuela que tuvo una hora de duración y se realizó la visita a la casa en la que vivía Clara Anahí con sus padres cuando fue secuestrada. Allí se filmó y se sacaron fotos. Con estos testimonios se elaboró un material audiovisual que será utilizado en las clases de nuestros estudiantes.

Actividades para sala de cinco

Hacer un correlato entre la historia que cuenta Chicha Mariani y la historia de Rapunzel

Realizar dibujos de las historias de Rapunzel y Clara Anahi.

Invitar a los abuelos y abuelas de la sala a que cuenten historias de como se esperaba en la familia la llegada de los nietos y nietas.

Realizar una excursión a la Ciudad de La Plata el día de la suelta de globos. Si esto no es posible realizar en el jardín una suelta de globos el día del cumpleaños de Clara Anahi.

Para pensar con los docentes

¿Qué herramientas didácticas utilizar para sensibilizar a los/as estudiantes en temas de identidad?

¿Qué capacidades cognitivas deberá desplegar el/la estudiante para aprender nociones vinculadas a la construcción de la propia identidad?

Reflexiones finales

Una de las preguntas que orientó nuestro trabajo metodológico fue ¿Cómo organizar un acceso “logopático” a temas de educación sexual integral como la construcción de la identidad? Tal como afirma Julio Cabrera en “Cine: 100 años de filosofía”: “La filosofía conceptual y profesionalizada se ha asumido abiertamente como “apática”, sin *pathos*, guiada exclusivamente por el intelecto, y dejando de lado emociones e impactos sentimentales.”(1999:9) Sin embargo, continúa el

autor: “Decir que el sentido del mundo debe abrirse para una racionalidad exclusivamente intelectual, sin ningún tipo de elemento emocional y sensible, es, por lo menos, una tesis meta-filosófica que necesita de justificación”(1999:9) Cabrera propone como alternativa a esta concepción de la filosofía el uso del concepto de “razón logopática”, una racionalidad “que es lógica y afectiva al mismo tiempo” (1999:9).

El cine se presenta como catalizador cuando promueve un proceso de cambio social fundamentado en la potenciación de los efectos que tiene sobre la subjetividad. El cine se presenta como cristalizador cuando muestra, pone de manifiesto ciertas realidades sociales provocando la toma de conciencia del espectador.

La cristalización y plasmación en el cine de la realidad social no siempre conduce a la transformación, aunque es un paso previo y necesario.

Desde sus inicios mismos, el cine ha desplegado las grandes problemáticas psicológicas y éticas de la existencia humana, y no sólo las reproduce sino que además nos permite revivirlas como experiencia estética. (Michel Fariña & Ormart, 2009) La vivencia estética en el nivel inicial no puede ser solamente un pasatiempo infantil sino que tiene que ser la ocasión de sentir y experimentar los temas vinculados a ESI.

Bibliografía

CONADEP (1984) “Nunca Más” EUDEBA Bs As 1984

Cabrera, J. (1999): Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona: Gedisa.

- Michel Fariña, J. y Ormart, E. (2009): “Recursos audiovisuales en la enseñanza de la ética” En Actas del Primer Congreso Nacional: Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Método. Técnica. Teoría. Organizado por la Fundación Incluir. Buenos Aires, 2009
- ORMART, E (2009) Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético. En Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Ormart, E (2019) Enseñar ética y derechos humanos a los mas chicos. El cine como estrategia didáctica en el nivel inicial. Buenos Aires, Nueva Editorial Universitaria.
- Ramos Padilla, J.M. (2006) “Chicha” Edit. Dunken Bs As

II. Propuestas de trabajo con películas en el aula



**✓ Eje: Intimidad y
privacidad versus abuso
sexual y pornografía
infantil**

Capítulo 8: Abuso sexual en el nivel inicial

Ormart, Elizabeth; Salomone, Gabriela; Lima,
Natacha Salomé; López, Giselle; Pena, Federico

Ficha técnica

Título: La caza

Título original: Jagten

Dirección: Thomas Vinterberg

País: Dinamarca

Año: 2012

Fecha de estreno: 19/04/2013

Duración: 106 min

Género: Drama



Introducción

¿Cómo debería proceder un profesional de la salud frente a una sospecha de abuso sexual infantil? Desde el marco deontológico, la normativa es clara: de acuerdo a la Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar y su decreto reglamentario existe un plazo establecido para llevar a cabo la denuncia. La propia normativa introduce un margen flexible para ese plazo donde prima el criterio profesional, es decir, se pone en juego la dimensión de juicio crítico que supone la ética en situación, pudiendo el psicólogo disponer de un tiempo acotado para intentar alguna maniobra terapéutica que haga cesar el abuso. A partir de la Convención Internacional sobre

los Derechos del Niño (CIDN), que introduce un nuevo paradigma jurídico, social y político respecto de la niñez, proponemos analizar los alcances de la noción de autonomía progresiva con respecto al interés superior del niño. El film *La Caza* (*Jacten*, Vinterberg 2012) se presenta como escenario privilegiado para reflexionar en torno a las complejidades deontológicas y clínicas del derecho del niño a ser oído; la dialéctica autonomía-vulnerabilidad y las implicancias subjetivas del rol de las y los psicólogas/os en estos casos.

El presente trabajo se propone reflexionar sobre el nuevo paradigma jurídico de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, introducido por la Convención sobre los Derechos del Niño, con especial foco en el derecho del niño a ser escuchado, la autonomía progresiva y la noción de interés superior del niño. Para ello, nos serviremos del film *Jacten* (Thomas Vinterberg, 2012), cuyo análisis permitirá articular tales cuestiones a partir de la lógica situacional y singular del caso, en articulación con la perceptiva ética de la práctica profesional del psicólogo.

La caza

Jacten –traducida en Hispanoamérica como “La Cacería” y en España como “La caza”– es una película danesa de 2012 dirigida por Thomas Vinterberg, director también del film “La Celebración”, y protagonizada por Mads Mikkelsen.

Lukas, el protagonista, es un profesor de secundaria que, debido al cierre del colegio donde trabajaba, ha sido reubicado en una guardería donde se desempeña como maestro. Acompaña a los niños al baño, los limpia, juega con ellos, tiene una enorme paciencia y gran empatía.

¿Puede un maestro del nivel inicial abrazar a los niños, limpiarlos cuando van al baño, levantarlos en brazos? Parece que el terreno del contacto físico fuera exclusivo de las mujeres,

cualquier hombre que entra en contacto con un niño se vuelve sospechoso. Lukas parece ser un buen hombre, que realmente disfruta jugar con los niños.

Su amigo de toda la vida tiene una hija que asiste a la guardería y muchas veces él la lleva. Un día la niña ve a su hermano adolescente mirando en internet un video pornográfico y se queda asombrada por un pene en erección.

A la mañana siguiente, el maestro pasa por la puerta de su casa como todas las mañanas y sus padres están discutiendo acerca de quién llevará a la niña al colegio, por lo que él se ofrece a hacerlo. Lukas parece ser el único que se preocupa por Klara; la ha llevado a su casa en una ocasión en que la niña se encontraba perdida, por ejemplo. Klara lo ve como su héroe y le da una muestra de su amor: primero un beso sobre los labios, cuando Lukas juega en una colchoneta con otros niños, y luego un corazón que envuelve en un sobre con su nombre. Lukas rechaza ambos ofrecimientos, explicándole que los besos en los labios son “para dárselos a papá y mamá” y sugiriéndole que le dé el corazón a otro niño. Klara se enoja, se siente despreciada. Siente que Lukas la rechaza y se queda enojada en la oficina de la directora esperando que su madre, que una vez más se ha retrasado, llegue a buscarla.

En ese momento, la directora (D) la ve y le pregunta qué le pasa. Ella dice K: *“Odio a Lucas... es tonto y es feo y tiene pito.... D: La mayoría de los hombres tienen ¿no? K: Pero el suyo apunta para arriba como un... como un palo. D: ¿Por qué decís eso? K: Porque es verdad. D: ¿Ha pasado algo Klara? K: Sí, me ha dado este corazón, pero no lo quiero. D: Bueno... eso no está bien. Tendrás que tirarlo. K: ¿Crees que Papá Noel vendrá este año? D: Si... nunca... se sabe... K: Sí. Creo que vendrá”*. La directora no sabe muy bien qué hacer con esta información, se muestra preocupada pero no sabe cómo seguir indagando. En ese momento llega la mamá de Klara y se retiran.

Consternada, al día siguiente la directora le pide a un especialista que hable con la niña. Él le pregunta a la niña sobre el diálogo que tuvo con la directora, le pregunta qué le hizo Lukas¹, incluso induciendo las respuestas, introduciendo preguntas tales como: ¿Lukas te mostró su pito? ¿Fue aquí en la guardería? Klara asiente con la cabeza, con incomodidad notoria. A partir de ese momento, los padres de todos los niños son informados del supuesto abuso y otros niños –apoyados por los padres– también dicen haber sido abusados.

Nuevo paradigma de protección de derechos en la infancia

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989², representó las bases de un nuevo paradigma jurídico, social y político respecto de la niñez, que impulsó una nueva definición de la infancia basada en los derechos humanos. La nueva concepción vino a subvertir la tradición tutelarista fundada en las nociones de desvalimiento, desprotección e incapacidad, tomadas hasta entonces como rasgos distintivos de la infancia.

Tal como lo demuestra la experiencia, desde la promulgación de la CIDN y su incorporación al ámbito local, coexisten en el espectro social, jurídico e institucional los dos paradigmas mencionados respecto de la infancia y la adolescencia. La concepción tutelar respecto de la infancia atraviesa, algunas veces imperceptiblemente, los discursos

¹ Ver anexo.

² En el año 1990, se aprobó y ratificó en Argentina la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, a través de la Ley 23.849, sancionada el 27 de septiembre de 1990 y promulgada el 16 de octubre del mismo año. La CIDN fue incorporada a la Constitución Nacional (art. 75, inc. 22) en el año 1994. La ley 23.849 aprobó con reservas la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la reforma de la Constitución de 1994 la incorporó con esas salvedades

disciplinarios que despliegan sus prácticas en torno a la niñez (Salomone, 2013). Por lo tanto, es importante identificar la vigencia de las prácticas tutelares en las instituciones jurídicas, pero también en otras instituciones sociales, como la familia, la Escuela o la Salud Mental, y relevar así los puntos en los que la permanencia de la concepción tutelar respecto de la infancia aún se mantiene.

García Méndez (2004) retoma la distinción “clásica” de mecanismos formales e informales de control social y sostiene que “la historia del control social formal de la niñez como estrategia específica constituye un ejemplo paradigmático de construcción de una categoría de sujetos débiles para quienes la protección más que un derecho resulta una imposición”. Este punto resulta importante para comprender un discurso en torno al niño que al postularlo como desvalido lo cosifica y le quita el derecho a decir sobre sí mismo; el niño se convierte en un objeto de compasión y es entonces que la protección puede adquirir la forma de la segregación.

Hay un sistema moral particular que atraviesa las normativas jurídicas e institucionales, que define las formas de actuar ante situaciones diversas. La Convención sobre los Derechos del Niño puede entenderse, siguiendo a García Méndez, como la manifestación a nivel jurídico de cambios sociales profundos a nivel de las relaciones entre los adultos y la infancia, dominadas tradicionalmente por la interpretación arbitraria y discrecional de las necesidades de la infancia por parte de los adultos; la Convención marca así un pasaje de necesidades arbitrariamente interpretadas a derechos claramente establecidos.

La autonomía progresiva: el interés superior del niño

Según la Convención, la educación de los niños debe estar inspirada *en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad*. Preparar al niño para su vida en sociedad supone la transmisión de estos preceptos, ¿qué sucede

entonces cuando ese orden de transmisión se ve afectado, es decir, cuando los responsables de la transmisión, los maestros pero también los adultos de la comunidad en la que viven, actúan con violencia, de manera indigna, vulnerando los preceptos de tolerancia y solidaridad?

El Preámbulo de la Convención contempla un extenso fundamento que destaca los principios básicos reconocidos por Naciones Unidas en la mayor parte de las declaraciones sobre derechos humanos. Si bien corresponden a los niños los mismos derechos humanos básicos, se entiende que en razón de su vulnerabilidad, tal como se expresó en la Declaración Universal de Derechos Humanos, éstos necesitan de una cautela especial por parte de la normativa jurídica. En consecuencia, a lo largo del análisis de las disposiciones contenidas, se consagran principios específicos que pueden resumirse en cuatro grandes pilares: el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, la no discriminación, el interés superior del niño y el derecho del niño a ser oído.

Nos vamos a detener en los dos últimos principios por considerarlos los más difíciles de discernir. El “interés superior del niño” se encuentra contemplado en el artículo 3 de la Convención³, bajo la siguiente formulación: “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”.

³ En primer lugar y de manera elocuente, el art. 3 en el difícil y complejo intento por definir qué se entiende por “interés superior del niño”, enumera algunas variables o consideraciones que deben ser tenidas en cuenta para materializar este principio indeterminado como ser: “a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales

El interés superior del niño se presenta como una idea general que requiere de una hermenéutica situacional; en tanto principio rector orienta y guía, indicando la necesidad de considerar y velar por el interés de los niños. Luego, cada estamento institucional, tendrá la responsabilidad de articular ese principio a las prácticas concretas. Por ejemplo, en el contexto sociocultural español se han establecido ciertas directrices básicas para una buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de niños abusados sexualmente, tanto en lo referido a la evaluación de la credibilidad del testimonio como a la intervención del menor en el proceso judicial (Echeburúa & Subijana: 2008, pp.735). Se estipula que las entrevistas con el niño deben realizarse en un clima empático y de resguardo del niño posibilitando la expresión de sus emociones y pensamientos. Asimismo, se indica que la exploración debe realizarse de forma individualizada evitando que otros intereses interfieran en el proceso de evaluación. De esta manera se muestra la importancia de conciliar las dos esferas en juego, la clínica o terapéutica y la judicial, privilegiando el resguardo emocional y psíquico del niño o niña involucrado/a.

Al mismo tiempo, en el propio campo jurídico la noción de interés superior del niño es materia de análisis:

“El interés superior del niño constituye, en primer lugar, un criterio para resolver conflictos de intereses, que obliga a conferir un especial peso a los intereses del niño. Con todo, históricamente se encuentra asociado también, desde sus orígenes en la jurisprudencia del *common law* (como el principio del *best interest of the child*) a una facultad paternalista de los tribunales que tomaban decisiones que afectaban a los niños: la facultad de definir como interés del niño a proteger aquel que el propio tribunal identificaba como necesario para su bienestar, independientemente de lo que el niño manifestara como su interés” (Couso Salas: 2006, pp. 147).

Podríamos pensar que “el interés superior del niño” es sólo un resabio del paternalismo que caracterizó al derecho de

menores antes de la actual concepción del niño como sujeto de derechos, o bien, aceptar su cualidad de principio fundamental que convoca la responsabilidad del adulto ante la inmadurez infantil.

Por su parte, Miguel Cillero Bruñol (2007) –abogado, consultor de UNICEF y profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales de Chile– ubica cómo este principio ha sido elevado al estatuto de *norma fundamental* por la CDN, ya que no es un nuevo concepto para el derecho, sino que –habiendo sido recogido del anterior derecho de familia o de menores– *“ha evolucionado conjuntamente con el reconocimiento progresivo de los derechos del niño y que, ahora que la construcción jurídica de los derechos del niño ha alcanzado un importante grado de desarrollo, corresponde que este principio sea interpretado según este nuevo contexto”* (2007, 4). Es interesante que el autor haga hincapié en que este principio, el interés superior del niño, no se trata de una *“directriz vaga, indeterminada y sujeta a múltiples interpretaciones”*, en el sentido de que podría dar lugar a decisiones que dejaran al margen los derechos protegidos por la CDN. Por el contrario, el único modo de interpretar este principio es a partir del espíritu de promoción y protección de derechos que surge de la CDN.

Otro aspecto a considerar que Cillero Bruñol (2007) destaca es que una de las características de este principio es que constituye una *“norma de interpretación y/o resolución de conflictos jurídicos”*, en especial, en aquellas situaciones de *conflicto de derechos* que involucran a niñas, niños y adolescentes. Este punto nos resulta nodal desde nuestra perspectiva. Consideramos que el potencial de interpretación que conlleva el principio de interés superior del niño es lo que le imprime una gran riqueza a la vez que complejidad para poder abordar aquellos casos donde hay un conflicto de derechos. Sólo a modo de ejemplo mencionaremos el caso de

los niños cuyas madres están en prisión⁴, donde se juega un conflicto de derechos fundamentales: el derecho de los padres a la crianza y a la educación, el derecho del niño al lazo con su madre, y el derecho de que “su crianza y educación se dirija hacia el logro de la autonomía en el ejercicio de sus derechos” (Cillero Bruñol: 2007, 140). En este sentido, el interés superior del niño es un principio que convoca a la ponderación e interpretación de la norma (Salomone, 2006) en cada caso singular, en especial, en aquellos casos en los cuales, dada la complejidad del caso, el discernimiento acerca del interés superior para el niño o adolescente es el resultado de una lectura reflexiva de la situación.

Incluso, en ocasiones, es la propia letra de la normativa la que da lugar a ese acto de lectura. Por ejemplo, en el caso de la ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar, encontramos explícitamente la referencia a la obligación de todo profesional de la salud de notificar un hecho abusivo hacia un menor, pero en cuyo decreto reglamentario se establece un plazo flexible de 72 horas dando la posibilidad de mediar una maniobra terapéutica tendiente a detener la situación abusiva que el profesional había detectado. Este hecho pone en tensión la obligación de declarar –que se establece como norma para todo profesional de la salud– y el deber de confidencialidad; el psicólogo/a tendrá que dirimir siguiendo su juicio ético las consecuencias futuras de su accionar profesional (Gutiérrez & Salomone, 1997).

Sin embargo, y retomando lo expresado anteriormente, Cillero Bruñol (2007, 133) no deja de advertir respecto del aspecto paradójico y fundamental del principio del interés superior del niño: si entendemos a los “principios”, tales como el de no discriminación, el de efectividad, el de autonomía y participación y el de protección, en tanto “derechos que permiten ejercer otros derechos”, los principios entonces no constituyen guías o lineamientos que inspiran la toma de

⁴ López, G. (2011). *Reflexiones sobre el film “Leonera”*. Inédito.

decisiones de las autoridades, sino que –por el contrario– se *imponen* a las autoridades públicas, es decir, toman carácter obligatorio, les imprimen un límite a su discrecionalidad⁵.

Derecho del niño a ser oído

La declaración del derecho del niño a ser oído constituye un principio innovador que consiste en que el niño, niña y adolescente tiene derecho a formarse un juicio propio, el cual puede expresar libremente y, por ende, debe ser escuchado. Se reconoce así, de modo implícito, tanto la autonomía y subjetividad de los niños, como el peso que su opinión puede y debe tener en las decisiones de los adultos. Es en esta línea que debemos preguntarnos hasta dónde deberá llegar el celo del adulto por velar por el interés superior del niño; cómo implementar una lectura de la situación que no desoiga al niño que se pretende escuchar. El film *La Caza*, con el que hemos iniciado este trabajo, nos muestra que el interés del adulto –con las mejores intenciones– puede llegar a abolir los intereses del niño jurídicamente protegidos.

Klara, luego de unos días, le confiesa a su madre que mintió respecto de Lukas. Su madre le dice que ella está confundida por el abuso sufrido y que trata de olvidar la situación que vivió y por eso no lo recuerda. La explicación psicológica del abuso funciona como un libreto que la madre de Klara y los otros padres del jardín estudian de memoria. Enarbolando la bandera del interés superior del niño desoyen lo que los niños finalmente dicen. Entre los síntomas de Klara encontramos dos que pueden ser indicadores de abuso. Según señala Pereda (2009), una de las áreas que suele quedar más afectada en

⁵ Para ampliar este tema, remitimos al artículo “Conceptos para la singularidad en el ámbito del trabajo con niñas, niños y adolescentes: diálogo disciplinar entre la psicología y el Derecho” de Giselle A. López, presentado en el Simposio de Infancia, UNMdP, 2011 y publicado en las Memorias.

víctimas de abuso sexual infantil es la relación social con iguales y adultos, ya sean pertenecientes a la familia o desconocidos, dada la ruptura que la experiencia de abuso sexual implica en la confianza de la víctima. Asimismo, según el mismo autor la presencia de conductas sexualizadas, también denominadas comportamientos erotizados, es uno de los problemas más frecuentes en víctimas de abuso sexual infantil, siendo tomada habitualmente como un indicador de marcada fiabilidad para su detección. Ambos síntomas están presentes en Klara, quien no ha sido abusada. El film maneja muy bien esta tensión entre conductas propias de niños abusados y el caso de Klara que no ha sido abusada. Incluso cuando ella confiesa haber mentido sobre el abuso, esa mentira se lee como un indicador más de abuso.

El problema parece ser el malentendido que se filtra en la comunicación y los fundamentalismos de ciertos principios, que funcionan como obturadores discursivos. La responsabilidad del adulto sobre el niño no puede claudicar. Es necesario que los adultos procuren velar por el interés superior del niño pero esto se halla en tensión con la voz de los niños, con sus sentimientos y deseos, que son violentados por el discurso paternalista.

¿Cuál es el rol del psicólogo educacional?

Es importante señalar que en casos de abuso sexual infantil habitualmente no se presentan lesiones físicas o testigos de lo ocurrido, por lo que el testimonio del niño cobra un valor determinante como prueba única de lo acontecido (Echeburúa & Subijana, 2008), y el rol del psicólogo resulta entonces de suma importancia, en tanto es en el contexto de la entrevista por él dirigida donde la declaración del niño toma cuerpo. Teniendo eso en claro, no resulta extraño pretender ciertas exigencias metodológicas y éticas a la hora de llevar a cabo una entrevista con la presunta víctima. En el caso de la película analizada, la

entrevista con el profesional convocado para la tarea no se ajusta a ninguna de estas exigencias, siendo el relato de Klara objeto de una vulgarización absoluta (ver anexo). Según los autores, ya sea en el ámbito clínico, psicosocial o forense, “la entrevista psicológica es, junto con la observación, el medio fundamental de valoración de los abusos sexuales a menores” (Echeburúa & Subijana, 2008, pp. 738). En esta entrevista las preguntas deberán ser lo más abiertas posibles, con el fin de no sesgar las respuestas. En estudios sobre memoria y sugestibilidad en niños y adultos se muestra como la introducción de preguntas cuya respuesta admite pocos grados de libertad, puede alterar el recuerdo de los hechos. Asimismo, existen estudios que dan cuenta de las dificultades de la autenticidad o veracidad de los alegatos de abuso sexual en el entramado discursivo judicial, discriminando la lógica y coherencia interna de los alegatos verdaderos de las falsas reconstrucciones o incoherencias que pueden presentar los alegatos fabulados. Estos estudios señalan que el potencial de falsos enunciados e incluso de recuerdos falsos está especialmente vinculado con el contexto de abuso sexual del niño (Blandón-Gitlin et al, 2009, pp. 903). Por esto, es conveniente el uso de preguntas abiertas que exigen tareas de recuerdo libre, con lo que el entrevistado trata de recordar más y proporciona más detalles, mientras que las preguntas cerradas implican tareas de reconocimiento y ejercen más presión sobre el interrogado, aunque no esté seguro de la respuesta. Por otro lado, es importante contar con varias vías que faciliten la expresión del niño/a, no sólo la entrevista, sino la hora de juego diagnóstica y/o el dibujo suelen ser en niños pequeños herramientas necesarias en el proceso diagnóstico.

Justamente, tal lo enunciado más arriba, será necesario que el investigador examine cuidadosamente sus propias emociones y posibles sesgos sobre el abuso sexual infantil antes de comenzar la entrevista, para no proyectar de forma inadvertida estos sesgos sobre la evaluación de las alegaciones del niño. De este modo se propicia un espacio en que el niño pueda ser

verdaderamente escuchado, no sólo en su vertiente jurídica sino también subjetiva.

En la película vemos que el entrevistador va paulatinamente contrariando estas sugerencias rechazando, aún sin quererlo, la palabra de la niña. Sin embargo, no es ésta la única afrenta a la subjetividad de la niña: el mayor obstáculo se presenta frente al funcionamiento de una maquinaria burocrática, que indica una serie de “pasos a seguir” frente a posibles situaciones de abuso sexual, sin poder escuchar lo singular que el caso presenta. Contra las recomendaciones de Echeburúa & Subijana, que señalan que las respuestas de la institución deben ser siempre adaptativas a las circunstancias del menor y nunca rígidas o generalizadas, el establecimiento educativo –en su afán por lidiar con una situación dilemática como la que se les presenta– decide seguir a raja tabla un “protocolo de acción municipal” el cual determina los pasos a seguir frente a situaciones abusivas. Este protocolo indica suspender inmediatamente el contacto del docente (supuesto abusador) con los niños; dispone asimismo algún tipo de intervención profesional que en el film está esbozado en la entrevista que se le toma a la niña (ver anexo), y el último paso consiste en informar a las autoridades (jurídicas y policiales), con lo cual el caso seguiría su curso legal. Asimismo la directora del establecimiento, siguiendo las directivas del “protocolo”, distribuye entre los padres un folleto que contiene información sobre el tema, incluso un listado exhaustivo de síntomas para detectar “indicadores” de abuso en niños. ¿Cuál es el alcance que tiene esta información en los padres? ¿Contribuiría esto a generar una atmósfera de desconfianza y malestar? La banalización del discurso psicológico se ve con gran claridad en el film, donde la psicología como saber se hace folleto y cualquier mirada sobre la subjetividad está desde el comienzo velada por un saber que obtura la escucha.

Sucede que para el análisis de situaciones abusivas en niños, los profesionales tratantes cuentan con algunos indicadores que deben saber evaluar y ponderar en la conducta expresa de los

niños. Por ejemplo, los que son referidos en la sección: *indicadores comportamentales y de tipo sexual en menores víctimas de ABI*, entre los que se mencionan: cambios bruscos de conducta, miedo a estar solo, tendencia al secretismo, llanto frecuente inmotivado, resistencia a desnudarse y bañarse, problemas escolares o rechazo a la escuela (Echeburúa & Subijana, 2008, pp. 740). Un indicador a tener en cuenta en este caso, es cuando Klara se abalanza sobre Lukas para darle un beso en la boca. Al tratarse de un *indicador situacional* ésta conducta puede deberse a una actitud de “imitación” de comportamientos de sus padres u otros significativos, o bien puede entenderse como una conducta “sexualizada” (Pereda 2009), es decir, como una forma no verbal que el niño encuentra para comunicarse y que por lo tanto se hace necesario indagar.

En muchos casos que involucran situaciones abusivas hacia niños, estos hechos suelen generarse dentro del núcleo intrafamiliar. Es por eso que resulta pertinente indagar –con las técnicas de hora de juego diagnóstica o dibujo– cómo es la relación del niño con sus otros significativos. Sería necesario evaluar también, en este caso, tanto al padre de la niña como al hermano adolescente. Sucede sin embargo que algunas concepciones más “paternalistas” –aquellas que disponen por ejemplo el resguardo inmediato del niño (entendiendo al niño: como “objeto” de protección), es decir por ejemplo retirando al niño del hogar si la sospecha de abuso es intrafamiliar– eclosionan con los postulados que bregan por la autonomía y la capacidad de los niños, los cuales también tienen como horizonte el llamado “interés superior del niño”.

Un aspecto fundamental del testimonio infantil corresponde a la capacidad de distinguir entre acontecimientos efectivamente ocurridos de aquellos que son producidos internamente como fruto de la imaginación. “En general, el testimonio es creíble cuando supone un relato claro y coherente de lo ocurrido, sin contradicciones fundamentales, con un lenguaje adecuado a su edad y una expresión emocional

apropiada, cuando no hay motivaciones secundarias para mentir o fabular y cuando es consistente con la información adicional que se tiene del caso” (Echeburúa & Subijana, 2008, pp. 739). Los autores destacan el interés creciente del orden jurídico por llegar a establecer formas de indagar la validez de las declaraciones de los niños en casos de presunto abuso sexual. Este interés se ve potenciado principalmente por la gravedad de las consecuencias del abuso sexual y por el aumento de alegaciones falsas. El monitoreo de la fuente de información es más factible de hacer cuando no ha transcurrido mucho tiempo del suceso en cuestión, así como cuando se han evitado intervenciones sugestivas por parte de terceros (preguntas sesgadas). Otro aspecto a considerar es el desarrollo del juicio moral y la mentira. Establecer el desarrollo evolutivo del juicio moral del niño que refiere lo sucedido es un aspecto esencial para inferir el discurso que realizará. En la actualidad se considera que el desarrollo moral depende de la construcción activa que el propio sujeto realiza en interacción con el medio, hecho que lo conduce a niveles de autonomía superior. Resulta interesante señalar estas distinciones porque el presupuesto sobre el que se basa la acusación de Lukas es la creencia irrefutable de que “los niños no mienten” y es cierto: los niños generalmente no mienten cuando se refieren a situaciones abusivas, pero ¿cómo entender esta proposición? El énfasis no debería recaer en si el niño está mintiendo o no, sino en intentar comprender por qué hace un comentario determinado en un momento dado. Los estudios epidemiológicos realizados en nuestro país (López, 1994; De Paúl, Milner y Múgica, 1995; Pereda y Forns, 2007) muestran que el abuso sexual infantil es un problema más extendido de lo que previamente podría estimarse, que suele ir acompañado de un importante malestar psicológico en la gran mayoría de víctimas. Pereda (2010) sostiene que existen variables que pueden incidir en el desarrollo de problemas psicológicos en víctimas de abuso sexual infantil e.g., ambiente familiar “disfuncional”, indicador también presente en el caso de Klara. Tal como lo plantean algunos autores (Cortes Arboleda; Canton Duarte; Canton-

Cortes), las consecuencias de la victimización sexual no pueden ser soslayadas, habiendo datos para sostener que los niños víctimas de abusos tienen riesgo tanto de sufrir nuevos abusos como de repetir el mismo sus abusos con otros niños.

Resulta interesante introducir aquí una última distinción en relación a la labor profesional, relativa a la distinción conceptual entre el *rol* y la *función* profesional (Salomone, 2008, Proyecto UBACyT). En el film que nos ocupa, cuando el psicólogo es convocado en tanto “especialista” del tema en razón de su conocimiento experto, consideramos que es convocado a ejercer un rol (López, 2011b, pp. 169-178) que de algún modo está determinado, en el cual los protocolos e indicadores pueden funcionar al modo de pautas y reglas de dicho rol. Desde una perspectiva ética proponemos pensar a la “función” como aquello propio de nuestra profesión, es decir, una posición que resguarde al sujeto del padecimiento psíquico como principal objetivo, más allá de las metas inherentes al rol desde el que se actúa. En la situación presentada en el film da la impresión de que el psicólogo, identificado a su rol, se dispone a determinar la existencia de abuso sexual, como parte de su accionar profesional e indicador de su eficacia, aún desoyendo a la niña. Por lo mismo, soslaya su propia función ligada fundamentalmente al despliegue de la subjetividad.

El día en que los niños se vuelven hombres y los hombres niños...

Uno de los pilares fundamentales que estructura el nuevo paradigma jurídico de la infancia y la adolescencia es *el principio de autonomía progresiva*, expresado en los artículos 5 y 12 de la Convención sobre los derechos del niño, por el que se reconoce el derecho del niño al ejercicio autónomo de sus derechos. Al mismo tiempo, la propia letra de la normativa advierte sobre la idea de una construcción gradual de la

autonomía, por lo que plantea una noción de autonomía progresiva, ligada a los tiempos evolutivos.

Por ejemplo, el artículo 5° de la Convención se refiere a brindarle al niño dirección y orientación para que ejerza sus derechos, “en consonancia con la evolución de sus facultades”⁶. La ley nacional 26.061 –Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes– insta a respetar “edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales” del niño (artículo 3, inc. d); señala una capacidad progresiva, vinculada al “desarrollo de sus facultades” y “conforme a su madurez y desarrollo” (arts. 19 y 24, respectivamente).

En otros términos, el principio de autonomía progresiva insta a considerar las diferencias subjetivas que cada caso presenta, propiciando una lectura de la singularidad del caso. En tanto la noción de autonomía expresa la capacidad para ejercer los derechos propios, se refiere al mismo tiempo a la adquisición de obligaciones. Es decir que la noción de autonomía articula también con la noción de responsabilidad⁷, lo cual nos sitúa nuevamente en el terreno subjetivo.

Existen diferentes indicadores que nos da el film para interrogar tanto la construcción de la autonomía como su correlato que es la noción de vulnerabilidad. Paul Ricoeur señala que “el ser humano es por hipótesis autónomo, debe

⁶CIDN, artículo 5: Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

⁷ La cuestión de la autonomía progresiva en los niños pequeños es desarrollada en detalle en el libro: Ormart, E. (2013) *La construcción de límites en niños pequeños*. Buenos Aires: Editores Argentinos.

llegar a serlo.” (Ricoeur, 2001, pp.86) Esto quiere decir que el ser humano es *potencialmente* autónomo, pero la vulnerabilidad es también intrínseca a la condición humana. Ya sea desde las amenazas del exterior, de la naturaleza o de los otros hombres, o bien desde el interior, desde las mociones inconscientes, el ser humano es intrínsecamente vulnerable. En tanto sujeto hablante, el desvalimiento inicial y la mortificación que produce el significativo sobre el cuerpo del humano, son expresión de su fragilidad. Ricoeur destaca que la *paradoja autonomía-vulnerabilidad* se asienta sobre la base de la capacidad entendida en términos de *poder hacer* y de su correlato: el no-poder. El *poder de decir* es uno de los poderes (*potentia*) que sustenta la noción de autonomía, pero este poder no será nunca completo ni transparente y tiene como contraparte el *no-poder decir*: fuente de desigualdad básica dado que lo distintivo del ser humano es el lenguaje.

En nuestro caso pueden ubicarse estas dos figuras: Klara algo dijo... y algo no pudo decir. Algo también expresa por medio del síntoma de no poder pisar las rayas de las baldosas de la calle, síntoma que la lleva a perderse, a des-orientarse en su camino a casa... Sabemos que estas formaciones del inconsciente expresan algo del orden de una verdad que concierne al sujeto; una niña en nuestro caso. Si estamos planteando que la autonomía se adquiere de modo progresivo o gradual, de allí la nominación de “autonomía progresiva”, la responsabilidad –entendida en términos de la confrontación del sujeto con las consecuencias de sus propios actos– también debería tener un carácter de adquisición gradual. “La indicación freudiana es escuchar la verdad que se produce en su decir y que compromete al sujeto, aún más en esos puntos donde el yo –que se pretende autónomo– no puede dar cuenta. Es en este punto donde Freud ubica la responsabilidad: en relación a aquel propósito inconsciente que, ajenamente a la voluntad del yo, propició la acción” (Salomone: 2006, pp.122).

Klara es responsable en la medida en que algo dijo. La interpretación de ese decir quedó tergiversada en una acusación

de abuso con valor de verdad. Efectivamente algo le ocurrió a la niña, algo del orden del abuso, de lo ominoso si se quiere, cuando fue víctima del visionado de una imagen obscena que derivó en la inculpación de Lukas. En ese punto Klara no miente. Sin embargo le corresponde a los adultos que la rodean, los padres, el hermano, las maestras y directivos de la institución escolar, y todos los profesionales intervinientes, la tarea de indagar sobre lo ocurrido.

A modo de conclusión

En lo que respecta a la ética profesional y la responsabilidad inherente a nuestra práctica, la situación planteada en el film *Jagten* permite reflexionar sobre dos cuestiones centrales. Ambas redirigen la atención a la importancia de disponerse a un modo de lectura que releve lo singular de un caso. Por una parte, la tensión suscitada entre distintos derechos —en el film, el derecho de la niña a ser oída en particular y la protección de sus derechos en general—, aun en el marco del paradigma de protección de derechos de niños y adolescentes, insta a ponderar la norma e interpretarla en el contexto situacional. Por otra parte, el film muestra cómo la intervención del psicólogo extravía su función primordial relativa al resguardo de la subjetividad de la niña y, regido por un fundamentalismo de principios, desatiende el caso en su singularidad.

En esta misma perspectiva, la propia noción de autonomía progresiva conmina a evaluar cada situación y decidir según las posibilidades afectivas, intelectuales, cognitivas, sociales del niño, lo que propicia una lectura de esa singularidad. Esto se encuentra en las antípodas de la actitud adoptada por el profesional quien, tomado por prejuicios y preconceptos morales, no logra escuchar a la niña en su dimensión singular. En este caso se ve con claridad que la falta de garantías del derecho a ser oída en lo jurídico, tuvo implicaciones para el campo de la subjetividad. Con la intención de acompañar a la

niña en la difícil situación, no se pudo escuchar qué configuraba para Klara el abuso y lo ominoso por ella vivenciado. De allí la importancia de una escucha neutral sostenida en una posición ética que pueda separar el campo de la moral y los prejuicios del profesional a la hora de intervenir, incluso aquellos valores que conlleven buenas intenciones.

El film muestra cómo este deslizamiento moral suscitó una serie de efectos no deseados, no sólo jurídicos y sociales sino también subjetivos, tanto para el adulto acusado como para la niña, quien debía ser escuchada en su trama edípica y no desde la perspectiva moral de los especialistas. Si bien las normativas y los protocolos de actuación surgen en pos del interés superior del niño y la protección de sus derechos, su empleo exige una interpretación y ponderación que va articulada a la responsabilidad ética del profesional, quien debe suspender temporalmente su intuición moral, que funciona como obturador discursivo, para hacer lugar a la escucha neutral que permita que cada niño sea escuchado en su singularidad.

Bibliografía

Blandón-Gitlin et al, (2009). Criteria-based Content Analysis of True and Suggested Accounts of Events. *Appl. Cognit. Psychol.* 23: 901–917 (2009).

Cillero Bruñol, M. (2007). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Justicia y Derechos del Niño* N° 9, 125-142. UNICEF. Recuperado de:

http://www.unicef.org/argentina/spanish/Justcia_y_derechos_9.pdf

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Disponible en:

http://proyectoetica.org/descargas/otra_documentacion/Convenci%C3%B3n%20CIDN.pdf

Couso Salas, J. “El Niño como Sujeto de Derechos y la Nueva Justicia de Familia. Interés Superior del Niño, Autonomía Progresiva y Derecho a Ser Oído”, en Revista de Derechos del Niño, Nº 3 y 4, 2006, Santiago de Chile: Andros. P.147-8.

Echeburúa y Subijana (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. International Journal of Clinical and Health Psychology. 2008, Vol. 8, Nº 3, pp. 733-749.

Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2011) Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: un enfoque integrador. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 19, Nº 2, 2011, pp. 469-486

Cortes Arboleda, Mª Rosario; Canton Duarte, José y Canton-Cortes, David. Naturaleza de los abusos sexuales a menores y consecuencias en la salud mental de las víctimas. *Gac Sanit* [online]. 2011, vol.25, n.2 [citado 2015-04-28], pp. 157-165.

García Méndez, E. (2004). Infancia. De los derechos y de la justicia. Editores del Puerto. 2ª Edición actualizada. Buenos Aires.

Gutiérrez, C. & Salomone, G. Z. (1997). La responsabilidad profesional, entre la legislación y los principios éticos. Disponible en la página web de la cátedra.

<http://www.eticayddhh.org/index.php/textos-y-articulos>

López, G. A. (2011a). Conceptos para la singularidad en el ámbito del trabajo con niñas, niños y adolescentes: diálogo

disciplinar entre la psicología y el Derecho”. Presentado en el III Simposio Internacional de “Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes: Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar”. UNMdP. Publicado en las Memorias.

López, G. A. (2011b). El psicólogo en las instituciones: posición ética y compromiso social desde una lectura clínica. En Salomone, G. Z. (Comp.) Discursos institucionales, lecturas clínicas: dilemas éticos de la psicología en el ámbito jurídico y otros contextos institucionales, Buenos Aires: Editorial Dynamo, p. 169 – 178.

López, G. A. (2012). Abuso sexual en la infancia: dilemas éticos del psicólogo en un comentario sobre el film “La mala verdad”. Disponible en: <http://eticaycine.org/La-mala-verdad>

Ormart (2011) Premisas éticas desde las cuales pensar la niñez contemporánea. En línea:

<http://www.eticar.org/descargas/Premisas%20eticas%20desde%20las%20cuales%20pensar%20la%20ni%C3%B1ez%20contemporanea.pdf>

Ormart, E. (2013) La construcción de límites en niños pequeños. Buenos Aires: Editores Argentinos

Pereda Beltran (2009). Consecuencias Psicológicas Iniciales del Abuso Sexual Infantil. Papeles del Psicólogo, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 135-144. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España

Pereda Beltran (2010). Consecuencias Psicológicas a Largo Plazo del Abuso Sexual Infantil. Papeles del Psicólogo, vol. 31, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 191-201. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España

Ricoeur, P. (1995). "Autonomía y vulnerabilidad" (Le Juste 2, Paris, Esprit, pp. 85 -105), y *Lo justo* (2001), Caparrós editores.

Salomone, G. Z. & Domínguez, M. E. (2006). *La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos*. Capítulo. El sujeto dividido y la responsabilidad. Letra Viva, Buenos Aires.

Salomone, G. Z. (2008). Del niño como sujeto autónomo al sujeto de la responsabilidad en el campo de la infancia y la adolescencia. Disponible en www.proyectoetica.org:

http://proyectoetica.org/descargas/textos_y_articulos/infancia_autonomia_salomone.pdf

Salomone, G. Z. (comp.). (2011). *Discursos institucionales, Lecturas clínicas: Dilemas éticos de la psicología en el ámbito jurídico y otros contextos institucionales*. Editorial Dynamo, Buenos Aires.

Salomone, G. Z. (2013). La noción jurídica de autonomía progresiva en el campo de la niñez y adolescencia. Incidencias subjetivas e institucionales. *Memorias V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y el Noveno Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

ANEXO

Intervención entrevista

G: Creo que deberíamos empezar inmediatamente, ¿sí?

P: Bien, Klara: ¿me podrías contar exactamente lo mismo que le dijiste a Grethe?

G: Sé una buena niña... y cuéntale lo que me dijiste... del corazón.

K: Yo no dije nada.

P: ¿Es sólo algo que... se está inventando Grethe?

¿O quizá te lo inventaste tú?

K: No.

P: De acuerdo... Entonces inténtalo... y cuéntamelo a mí también.

G: Sí.... Está bien decírnos.

P: ¿Es verdad que has dicho algo sobre... que has visto el pene de Lucas?

(Klara niega con la cabeza)

P: Intenta contarme lo que Lucas hizo.

A ver si puedes contarme un poco de ello, Klara.

K: Quiero salir a jugar.

G: Pero tiene que contestar, Klara. No tengas miedo. Estoy aquí contigo. Aquí estoy. Ole no te hará daño.

Sólo quiere que nos cuentes lo que ha pasado.

P: ¿Fue aquí en la guardería donde te enseñó el pito? ¿Fue aquí?
Klara. ¿Klara?

(Klara asiente con la cabeza)

P: Estás asintiendo. Entonces fue aquí en la guardería.

(asiente)

P: ¿Podrías contarme qué mas sucedió? Grethe me contó que tú le dijiste que apuntaba hacia arriba. ¿Era su... pito que apuntaba para arriba?

K: (asiente) Creo que sí. No me acuerdo.

P: ¿Entonces te enseñó su pito?

(asiente)

P: ¿Klara te sientes incómoda al hablar de Lucas?

(asiente)

P: ¿Es porque no te gusta lo que te hizo?

(asiente)

P: Klara, creo que lo estás haciendo muy bien y respondes muy bien a mis preguntas. Casi hemos terminado ¿sí?

¿Qué hizo después de enseñarte el pito?

K: No lo sé.

P: ¿Lo tocaste? ¿Te acuerdas... si... salió algo blanco de ahí?

(la directora se siente mal y se levanta...)

Quizás son demasiadas cosas para una vez. Ya puedes salir a jugar.

Capítulo 9: Pornografía infantil. Algunas consideraciones jurídicas y éticas sobre la protección de la infancia

Gabriela Z. Salomone

Nos proponemos en esta ocasión realizar un ejercicio conceptual y metodológico, tomando como punto de partida la siguiente situación:

Después de dos años de tratamiento, un paciente relata en sesión que se siente atraído sexualmente por niños pequeños, incluso su hija de 7 años. Cuenta asimismo que consume pornografía infantil realizada con animaciones digitales, creadas por computadora. ¿Qué consideraciones debería tomar en cuenta el terapeuta para ponderar la situación?

La viñeta surge de un episodio de la serie televisiva *PS!*, titulado “¿Es la fantasía un delito?”¹. Puesto que la serie despie-

¹ El presente escrito forma parte de un ejercicio metodológico y conceptual, destinado a estudiantes de grado de la asignatura Psicología, Ética y Derechos Humanos (cátedra I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires). El ejercicio supone el análisis de una viñeta audiovisual y la lectura de un texto para su abordaje teórico. En esta ocasión se trata de un episodio de la serie *PS!* (capítulo 8 de la primera temporada), titulado “¿Es la fantasía un delito?”.

La serie, original de la señal internacional de cable HBO Latinoamérica, fue estrenada en marzo de 2014. Creada y producida por el psicoanalista y escritor italiano, radicado en Brasil, Contardo Calligaris, es filmada íntegramente en ese país y ambientada en la ciudad de San Pablo. La serie gira en torno al personaje central, el psicoanalista Carlo Antonini, y cada episodio trata un tema distinto, en función de las diversas problemáticas que presentan sus pacientes. Una primera versión de este texto fue publicada en: Salomone, G. Z. (comp.): (2017) *Discursos institucionales, Lecturas clínicas (vol.2): Cuestiones éticas de las prácticas con niños en el campo de la interdiscursividad*. Buenos Aires: Letra Viva.

ga el caso a través de varias sesiones de psicoterapia en las que el paciente va relatando sus fantasías y los sentimientos que esto le produce, esta situación podría analizarse como un caso clínico. Sumado a ello, la pregunta que acompaña a la viñeta se refiere a las consideraciones que debería tomar en cuenta el terapeuta para ponderar la situación; no obstante, nos proponemos analizar el caso desde otra perspectiva, que nos permita reflexionar sobre la cuestión de la pornografía infantil más allá de las responsabilidades de un terapeuta.

La formulación en forma de viñeta permite recortar el problema en términos generales, para facilitar la identificación de las diversas aristas que lo componen. A partir de allí, nos proponemos un análisis desde la perspectiva ética que, en principio, debemos diferenciar de la perspectiva moral (Michel Fariña, 1997; Salomone & Domínguez, 2006).

Según el método del Doble Movimiento de la Ética (Michel Fariña, 2006), un caso podrá analizarse desde dos niveles diferenciados. Primer y Segundo movimiento se organizan en función de diferentes recortes de la situación: mientras que el primer movimiento releva los aspectos generales del caso, que permiten pensarlo en serie con otros similares (Salomone, 2006, p. 63), el segundo movimiento releva las coordenadas singulares del caso que exigen un análisis suplementario al del primer movimiento. Ambos *movimientos*, referidos a dos niveles de análisis distintos desde la perspectiva ética, representan al mismo tiempo una operatoria de *pasaje* –de allí su nominación–: el primer movimiento supone un pasaje desde un abordaje intuitivo y espontáneo hacia las referencias brindadas por el Estado del Arte², mientras que el segundo movimiento constituye el pasaje desde esas referencias generales ya establecidas, hacia una lectura de lo singular del caso.

² Se entiende por Estado del Arte a los conocimientos y desarrollos acumulados respecto de una técnica, arte, disciplina científica o temática específica, alcanzados hasta cierto momento histórico.

El estudio del Estado del Arte incluye tanto los aspectos conceptuales como normativos de la situación, como herramientas para la reflexión y la delimitación de la problemática³. Un eje central de la perspectiva ética es identificar los efectos que una situación dada tiene sobre el campo de la subjetividad, tal como desarrollaremos más adelante⁴.

Nuestra disciplina y el marco teórico desde el cual planteamos la perspectiva ética⁵ nos llevan a recortar determinadas aristas de la situación que, al tiempo que la describen, construyen el problema a analizar.

¿De qué se trata la viñeta? ¿Cuáles son los aspectos que deberían ser considerados para su análisis? En principio, según definiciones ya establecidas, podríamos decir que el tema de la viñeta es la pedofilia⁶ y la pornografía infantil⁷.

³ Desde una perspectiva metodológica, esos conocimientos podrían ordenarse según su fuente: a) aquellos que surgen del campo deontológico, aspectos conceptuales y normativos que pautan la conducta profesional; b) aspectos conceptuales y normativos que surgen de la legislación vigente, no solo en lo relativo a la práctica del psicólogo sino como pautas de convivencia en sociedad y regulaciones de las conductas humanas; c) teorías y conceptos de diversas disciplinas que echen luz sobre el caso a analizar.

⁴ Al respecto, tener en cuenta las dos dimensiones de la Ética profesional, dimensión clínica y campo deontológico-jurídico (Salomone, 2006, p. 51).

⁵ Los materiales bibliográficos mencionados son algunas de las referencias de nuestro marco teórico. Para una visión más integral, consultar el programa temático de la asignatura Psicología, Ética y Derechos Humanos (Prof. Tit. Juan Jorge Michel Fariña), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

⁶ “La *pedofilia* o *paidofilia* es la atracción erótica o sexual (tendencia sexual) que una persona adulta siente hacia niños o adolescentes. (...) La *pederastia* es el abuso sexual (práctica abusiva y además delictiva) cometido con niños”. Romi, J. C.: (2010) *Abuso sexual pedófilo. Reflexiones y experiencias en el Cuerpo Médico Forense*.

<http://www.doctorromi.com.ar/abuso-sexual-pedofilo-reflexiones-y-experiencias-en-el-cmf/2/>

⁷ “Pornografía Infantil: Comprende toda representación de un niño, niña y/o adolescente realizando actividades sexuales explícitas, toda representación de las partes genitales de un niño con fines predominantemente sexuales, toda organización de espectáculos en vivo de representaciones sexuales explícitas en el que participaren niños, niñas y adolescentes. La pornografía puede transmitirse por cualquier medio”. www.unicef.org/argentina

Un primer paso sería preguntarnos si pedofilia y pornografía infantil constituyen problemas éticos –lo cual supone un daño en el orden subjetivo y a lo propio de la condición humana⁸– o si, por el contrario, constituyen situaciones que ofenden la moral y son reprochables solo en términos jurídicos y sociales. Claramente, esta disquisición obliga a abandonar el abordaje espontáneo e intuitivo, fundado en valores morales, y a sumergirse en una indagación conceptual que brinde recursos para profundizar la reflexión, y acercarse así a la determinación de una posición ética frente al problema. Aspectos deontológicos, jurídicos y teóricos, que constituyen el Estado del Arte sobre la situación, brindarán esas herramientas.

Partamos del propio título del capítulo de la serie: “*¿Es la fantasía un delito?*”. Como se ve, esta pregunta ya recorta el problema de una manera particular. Por una parte, plantea la fantasía pedófila como eje de la situación dilemática, al tiempo que propone una referencia para su estimación: establecer si esa fantasía constituye un delito o no. Resulta bastante frecuente la tendencia a determinar si una circunstancia reviste estatuto de delito para ensayar una primera valoración. Esta línea de investigación toma en cuenta la primera parte de la viñeta planteada, que entonces quedaría formulada de la siguiente manera:

Después de dos años de tratamiento, un paciente relata en sesión que se siente atraído sexualmente por niños pequeños, incluso su hija de 7 años. ¿Qué consideraciones debería tomar en cuenta el terapeuta para ponderar la situación?

Si bien este recorte deja por fuera la segunda parte de la viñeta, referida a la tenencia de pornografía infantil, resulta im-

⁸ En líneas generales, la referencia a la condición simbólica del ser humano (eje Universal-Singular) nos orienta en una lectura que permite eludir los vaivenes que las circunstancias históricas imprimen a los valores morales (Michel Fariña, 1997).

portante detenernos en este primer aspecto y reflexionar sobre la cuestión de la fantasía.

En principio, analizando el tema desde el campo normativo, se debe destacar que en Argentina –y en el Derecho moderno en general– rige lo que se conoce como *derecho penal de acto*⁹, es decir, el poder punitivo del Estado sanciona *acciones u omisiones* humanas que incurran en una conducta tipificada como delito. De este modo, un delito supone la realización de una *conducta* (acción u omisión) prohibida por la ley, y la pena será fijada con relación a lo que el sujeto *hace* y no por lo que el sujeto *es*. Desde esta concepción, lo prohibido es el homicidio, por lo que la condena se fijará por su realización, no por lo que el sujeto *es* en su pensamiento, sus intenciones, etc., es decir, no se lo condena por “ser” homicida, sino por llevar a cabo un homicidio. Lo mismo se prohíbe robar, pero la ley no se expide sobre ser ladrón. Esta concepción se relaciona con el Artículo 19 de la Constitución Nacional:

Art. 19.- Las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios, y exentas de la autoridad de los magistrados. Ningún habitante de la Nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe.

Con relación a la viñeta que analizamos, lo que sería susceptible de pena jurídica entonces es el abuso sexual efectivamente acontecido contra un menor, y no la intención o la fantasía de hacerlo. El sujeto es jurídicamente responsable de sus acciones, pero no debe responder jurídicamente por su esfera íntima.

Además de las referencias del campo normativo, el estado del arte nos brinda herramientas para pensar el problema en la dimensión subjetiva. En diversos lugares de su obra, Sigmund

⁹ Cf. Zaffaroni, E.: *Tratado De Derecho Penal. Parte General*.

Freud encara la cuestión de un modo similar, planteando la diferencia entre la fantasía y la acción, en lo que respecta a la responsabilidad del sujeto¹⁰. Por ejemplo, en *La interpretación de los sueños* dice: “Opino, simplemente, que se equivocaba el emperador romano que hizo ejecutar a uno de sus súbditos porque este había soñado que le daba muerte. Primero habría debido preocuparse por buscar el significado de este sueño; muy probablemente, no era el que parecía. Y aun si un sueño de texto diferente tuviera ese significado {esa intencionalidad} de lesa majestad, cabría atender todavía al dicho de Platón, a saber, que el virtuoso se contenta con soñar lo que el malvado hace realmente” (Freud, 1900, p. 607).

Freud establece la diferencia entre lo soñado y lo realizado, y distingue así la realidad psíquica de la realidad material. No imputa al sujeto en el campo moral o jurídico por aquello que se juega en lo inconsciente, es decir, no considera judiciable o ajusticiable socialmente aquello que no tiene injerencia real en la moral pública.

Sin embargo, a diferencia del orden jurídico, Freud no descarta en relación con ello el campo de la responsabilidad. En cambio, hace responsable al sujeto aún de aquello de lo que no puede dar cuenta concientemente: “*Aun cuando el individuo que ha conseguido reprimir estas tendencias en lo inconsciente cree poder decir que no es responsable de las mismas, no por ello deja de experimentar esta responsabilidad como un sentimiento de culpa, cuyos motivos ignora*” (Freud, 1915). En la misma línea, en “Algunas notas adicionales a la interpretación de los sueños en su conjunto” formula la siguiente pregunta: “¿*Debemos asumir la responsabilidad por el contenido de nuestros sueños?*”. Su respuesta es taxativa: “*Desde luego, uno*

¹⁰ Esta temática se ha trabajado con mayor detalle en: “El sujeto autónomo y la responsabilidad” y “El sujeto dividido y la responsabilidad”, ambos en Salomone, G. Z.; Domínguez, M. E.: (2006) *La transmisión de la ética. Clínica y deontología*. Letra Viva, Buenos Aires.

debe considerarse responsable por sus mociones oníricas malas” (Freud, 1925).

Volviendo a la diferencia entre la fantasía y la acción, señalemos que Freud enfatiza la importancia de la renuncia pulsional como interés ético en el orden de lo humano. Al respecto, recordemos su trabajo sobre el mito de la horda primitiva, donde plantea que la internalización de la ley y la restricción pulsional constituyen operaciones fundantes de la cultura (Freud, 1913). Acerca de la renuncia pulsional plantea lo siguiente: *“Ético es quien reacciona ya frente a la tentación interiormente sentida, sin ceder a ella. (...) lo esencial de la eticidad [es] la renuncia, pues la vida ética es un interés de la humanidad”* (Freud, 1928). La ética es formulada por Freud en términos de renuncia pulsional, siendo en esta última donde se funda la ética (Freud, 1924).

En otros términos, la renuncia pulsional, la restricción de los íntimos deseos, fantasías, impulsos, es de interés ético para el sujeto, para la vida social y para la humanidad: *“El psicoanálisis nos enseña no sólo lo que podemos soportar sino también lo que debemos evitar. Nos dice qué es lo que debe ser exterminado. La tolerancia del mal no es de ningún modo un corolario del conocimiento [psicoanalítico]”*¹¹.

Respecto de esta línea de indagación, el episodio que estamos analizando ofrece elementos de juicio. El propio relato del paciente señala la diferencia: se avergüenza de sus fantasías, se siente culpable de ellas¹², pero su mayor preocupación y lo que quiere evitar es llevarlas a la acción. En tanto nunca estuvo con un niño en la realidad material, y la pornografía que consume no involucra niños de carne y hueso, sino dibujos realizados por computadora, siente que no ha incurrido en daño a niño alguno.

¹¹ Entrevista a Sigmund Freud de G. Silvestre Vereck, en *Conjetural* 31. (1995) Ediciones Sitio, Buenos Aires.

¹² *“Creí que me echaría si se lo contaba. Es la primera vez que se lo digo a alguien, pero no sé si debo... Siento deseos por los niños... Es peor que eso, me siento atraído por mi hija de siete años. Debe considerarme repulsivo”*.

Incluso, ante la posibilidad de una condena social, mencionada por el terapeuta, dice: “Sería injusto porque nunca hice nada. Con los niños nunca tuve intenciones deshonestas, mucho menos con mi hija”.

¿Pero se trata solo de sus fantasías? Surge otro interrogante, ahora respecto de la *tenencia* de pornografía archivada en su computadora personal. ¿Corresponde esto al ámbito de las acciones privadas? ¿Puede ser ponderado jurídicamente de igual modo que las fantasías, los pensamientos, las tentaciones?

En tanto la primera línea de indagación se dirigía a determinar si las fantasías constituyen un delito, correspondería ahora preguntarse cómo estipular si una determinada acción privada tiene injerencia en el orden público, si daña a otros y si, por consiguiente, es pasible de “la autoridad de los magistrados” (art. 19 CN) y de la consideración de la moral pública, o bien queda al resguardo de la esfera íntima de la persona. Al mismo tiempo, desde una perspectiva distinta a la del campo normativo, cabe preguntarse si debemos establecer reparos *éticos* frente a la pornografía infantil, atendiendo al daño subjetivo que pudiera acarrear.

Por una parte, la *explotación sexual comercial* de niños, niñas y adolescentes se encuentra absolutamente repudiada por diferentes instrumentos internacionales. Por ejemplo, la *Declaración y el Programa de acción elaborados en el Congreso mundial contra la explotación sexual comercial de los niños* (Estocolmo, 1996), donde 122 países, Naciones Unidas, Organizaciones Intergubernamentales y No Gubernamentales se comprometieron a establecer una asociación global contra la explotación sexual comercial de los niños (ESCNNA), entendida como “una forma de coerción y violencia contra los niños, que puede implicar el trabajo forzoso y formas contemporáneas de esclavitud” (punto 5 de la Declaración). Asimismo, el *Programa de Acción contra la Explotación Sexual Comercial de los Niños* establece entre otros puntos desarrollar, reforzar y aplicar

medidas legales, políticas y programas para proteger a los niños, prohibir la explotación sexual comercial de los niños y establecer la responsabilidad criminal de los proveedores de servicios, clientes e intermediarios en la prostitución, tráfico y pornografía infantil, comprendida la posesión de material pornográfico infantil y otras actividades sexuales ilegales.

En Argentina, a través de la Ley N° 25.763 (2003) se aprueba el *Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía*, que complementa la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)¹³. De este modo, Argentina junto a los otros países que también suscriben el Protocolo se compromete a implementar los medios para llevar adelante las indicaciones que establece el documento. Los primeros artículos plantean el tema de un modo general:

ARTÍCULO 1

Los Estados Partes prohibirán la venta de niños, la prostitución infantil y la pornografía infantil, de conformidad con lo dispuesto en el presente Protocolo.

ARTÍCULO 2

A los efectos del presente Protocolo:

- a) Por venta de niños se entiende todo acto o transacción en virtud del cual un niño es transferido por una persona o grupo de personas a otra a cambio de remuneración o de cualquier otra retribución;*
- b) Por prostitución infantil se entiende la utilización de un niño en actividades sexuales a cambio de remuneración o de cualquier otra retribución;*

¹³ En particular, el Protocolo se refiere a los artículos 1, 11, 21, 32, 33, 34, 35 y 36 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

c) Por pornografía infantil se entiende toda representación, por cualquier medio, de un niño dedicado a actividades sexuales explícitas, reales o simuladas, o toda representación de las partes genitales de un niño con fines primordialmente sexuales.

Tomando en cuenta la definición de pornografía infantil (ítem c) establecida por este Protocolo, diremos que indudablemente el material en posesión del paciente de la viñeta constituye un material pornográfico. De este modo, con las referencias que aporta el Estado del Arte, ese aspecto de la situación queda dilucidado. Sin embargo, persiste el otro asunto: ¿cuáles son las consideraciones pertinentes respecto de la *tenencia* de ese material?

Hasta hace poco, en Argentina, la *tenencia* de pornografía infantil no constituía un delito para el Código Penal; es decir, no se preveían sanciones jurídicas para la posesión y consumo personal de pornografía infantil.

Recientemente, a través de la ley 27.436 –promulgada el 23 de abril de 2018– se modificó el artículo 128 del Código Penal y se penalizó la *tenencia* de pornografía infantil. Esto significó una novedad importante puesto que, desde entonces, se considera un crimen la sola tenencia de ese tipo de material, a diferencia de lo que sucedía hasta ese momento que solo se penalizaba la posesión de material de pornografía infantil si estaba destinado a la comercialización y distribución.

En la actualidad, el artículo 128 establece lo siguiente:

Será reprimido con prisión de tres (3) a seis (6) años el que produjere, financiare, ofreciere, comerciare, publicare, facilitare, divulgare o distribuyere, por cualquier medio, toda representación de un menor de dieciocho (18) años dedicado a actividades sexuales explícitas o toda representación de sus partes genitales con fines predominante-

mente sexuales, al igual que el que organizare espectáculos en vivo de representaciones sexuales explícitas en que participaren dichos menores.

Será reprimido con prisión de cuatro (4) meses a un (1) año el que a sabiendas tuviere en su poder representaciones de las descriptas en el párrafo anterior.

Será reprimido con prisión de seis (6) meses a dos (2) años el que tuviere en su poder representaciones de las descriptas en el primer párrafo con fines inequívocos de distribución o comercialización.

Será reprimido con prisión de un (1) mes a tres (3) años el que facilitare el acceso a espectáculos pornográficos o suministrar material pornográfico a menores de catorce (14) años.

Todas las escalas penales previstas en este artículo se elevarán en un tercio en su mínimo y en su máximo cuando la víctima fuere menor de trece (13) años.

Este artículo pertenece al apartado de “Delitos contra la integridad sexual” del Código Penal Argentino. Como se ve, se refiere a diversas acciones relativas a la pornografía infantil que, cabe aclarar, ya estaban tipificadas como delito en versiones anteriores de este artículo¹⁴.

La novedad¹⁵ se ve plasmada en el segundo punto: “Será reprimido con prisión de cuatro (4) meses a un (1) año el que a sabiendas *tuviere en su poder representaciones* de las descriptas en el párrafo anterior” (el destacado es nuestro).

Esas representaciones son descriptas en detalle en el primer punto del artículo y establecen claramente qué se entiende por

¹⁴ Por Ley 25.087 del año 1999.

¹⁵ También se modificaron las penas previstas estableciéndose penas mayores.

material de pornografía infantil: “...*toda representación de un menor de dieciocho (18) años dedicado a actividades sexuales explícitas o toda representación de sus partes genitales con fines predominantemente sexuales, al igual que el que organizare espectáculos en vivo de representaciones sexuales explícitas en que participaren dichos menores*”.

La sola *tenencia* de ese material es considerada actualmente un delito. Además, se penaliza a quien *produce, financia, ofrece, comercia, publica, facilita, divulga o distribuye* material de pornografía infantil, así como a la exhibición misma de menores en espectáculos para el goce sexual de los adultos. Al mismo tiempo, se castiga a quien facilite a los menores el acceso a pornografía.

Como se ve, se tiende a proteger a niñas, niños y adolescentes de su participación en situaciones sexuales, entendiendo que se trata de formas de explotación sexual. En términos más generales, el artículo 119 del Código penal argentino establece lo siguiente:

Art. 119.- Será reprimido con reclusión o prisión de seis meses a cuatro años el que abusare sexualmente de persona de uno u otro sexo, cuando ésta fuera menor de trece años o cuando mediare violencia, amenaza, abuso coactivo o intimidatorio de una relación de dependencia, de autoridad, o de poder, o aprovechándose de que la víctima por cualquier causa no haya podido consentir libremente la acción.

Otro aspecto a destacar, señalado en el primer punto del artículo 128, es la expresión “*por cualquier medio*”. Esta era tecnológica, con grandes novedades en el campo de la comunicación y la información, trae aparejados cambios a nivel de los vínculos humanos, pero también en lo relativo a las posibilidades de comisión de delitos. Es decir, varias acciones consideradas delitos en nuestro marco jurídico encontraron en el campo cibernético nuevas formas de llevarse a cabo.

Por ello, la ley N° 26.388 del año 2008, conocida como la Ley de delitos informáticos, incorpora en la legislación penal argentina una serie de acciones antijurídicas cometidas a través de medios digitales. Entre otros delitos, se refiere en particular en su artículo 2° a la *producción y distribución* de pornografía infantil, por cualquier medio, incluso los medios informáticos y/o a través de internet. El nuevo artículo 128, apoyándose en esta disposición, considera también la *posesión* de material pornográfico en diversos soportes, tal como sucede con el paciente de la viñeta que estamos analizando, quien posee videos pornográficos en formato digital (archivados en CD, DVD o en su propia computadora).

Tomando el mismo criterio, la elaboración y producción de pornografía infantil podría incluir los cómics y animaciones por computadora, los juegos de pc con escenas sexuales con niños, incluso podrían ser utilizadas fotografías de niñas, niños y adolescentes que ellos mismos hacen circular por internet, a través de las redes sociales o de los chats con amigos, desprevenidos del uso que algunos adultos pueden darle.

Al respecto, cabe mencionar otro delito contra la integridad sexual conocido como *grooming* o ciberacoso, que es –a diferencia de la pornografía infantil– específico de esta época, en razón del medio digital sobre el que se despliega. Fue tipificado por la ley 26.904 (2013), que incorpora el art. 131 al Código Penal:

Artículo 131: Será penado con prisión de seis (6) meses a cuatro (4) años el que, por medio de comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones o cualquier otra tecnología de transmisión de datos, contactare a una persona menor de edad, con el propósito de cometer cualquier delito contra la integridad sexual de la misma.

El vocablo anglosajón *Grooming* se utiliza para referirse a todo tipo de conductas y acciones intencional y premeditada-

mente emprendidas por un adulto –mediante el uso de tecnologías informáticas– hacia un menor de edad, para ganar su confianza y amistad, con el objetivo de facilitar el abuso sexual. Tal abuso puede incluir desde la obtención de fotografías o filmaciones íntimas, chats con contenido sexual (aun si el niño o la niña no pueden percibir ese tono de la conversación) o la concreción del abuso sexual en un encuentro en persona. Los materiales que surjan de estas modalidades pueden constituir eventualmente material de pornografía infantil (Salomone; López: 2017).

En general, toda la normativa dedicada a proteger a niñas, niños y adolescentes contra todas las formas de explotación y abuso sexuales, ponen el acento en la diferencia entre niños y adultos. A través de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especiales, de graduación diversa¹⁶. Se indica asimismo que esa protección de los menores de edad, incluida su protección contra la explotación sexual, es responsabilidad de los adultos, en función de sus roles sociales (familia, instituciones, Estado).

Es claro que la pornografía infantil, en todas sus instancias de producción, distribución y consumo apoya, promueve e incluso facilita los delitos de explotación sexual contra los menores. El artículo 34 de la Convención aboga por la protección de los niños contra este tipo de abuso, e insta a los Estados a tomar todas las medidas necesarias para impedir que se incite a niñas, niños y adolescentes a cualquier actividad sexual ilegal, que se los explote en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales y en espectáculos o materiales pornográficos.

¹⁶ Cf. “Autonomía y responsabilidad en el campo de la infancia y la adolescencia. Incidencias subjetivas, familiares e institucionales”, en Salomone (2017), op.cit.

Someter a un niño a una situación sexual no sólo atenta contra su dignidad, su desarrollo y su integridad física y psicológica, sino que al mismo tiempo viola la intimidad del niño: sin saberlo ocupa un lugar en una escena, sin ninguna oportunidad ni capacidad de comprender la situación en la que se encuentra ni el lugar que ocupa en ella. Niños, niñas y adolescentes son tomados como objeto sexual por los adultos, sin ser conscientes de ello y sin las posibilidades psicológicas ni materiales para dar su consentimiento.

Como marco general para esta forma de explotación, podemos considerar lo planteado en el artículo 32 de la Convención, referido a la explotación económica de los niños, en el que previene contra todo trabajo *que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social* [el resaltado es nuestro].

Ahora bien, volvamos a la viñeta que estamos analizando, en la que el paciente relata que *consume pornografía infantil realizada con animaciones digitales, creadas por computadora*. En otros términos, debemos considerar el hecho de que el material pornográfico que posee el paciente no incluye niños reales. Es decir, en ninguno de los pasos previos al consumo personal de la pornografía infantil (elaboración, producción, distribución) participaron niños o niñas de carne y hueso sobre los que se pudiera considerar los daños subjetivos mencionados. Entonces, cabe preguntarse por los reparos éticos que podamos establecer contra la pornografía infantil como práctica, más allá del daño que pueda constatarse en los niños reales. Por supuesto no obviamos que este daño comporta una profunda gravedad con efectos subjetivos muy nocivos, pero aprovechando el ejemplo que ilustra este artículo debemos esforzarnos en fundamentar desde otra perspectiva.

La sexualización de los niños y su mostración en el orden público —es decir, fuera del ámbito íntimo de la fantasía— consti-

tuye una situación abusiva porque el niño no puede comprender la situación ni comprender la mirada del adulto sobre él. Tomarlos como objeto sexual, utilizar su imagen en escenas sexuales e incluso incitarlos a expresiones, posturas o vestimentas de tono erótico para el consumo sexual de los adultos, no daña solo al niño involucrado, sino que *trastoca la propia representación de la infancia*.

La concepción que una sociedad sostenga respecto de niños, niñas y adolescentes, las representaciones que circulen sobre ellos en el campo institucional, político, social, familiar, tendrán eficacia real en las formas en que los adultos se vinculen con ellos en su vida cotidiana, en el hogar, en la escuela, en el campo de la salud, en el orden jurídico, entre otros ámbitos. La protección de los niños, niñas y adolescentes no es ajena entonces a la protección de la infancia en tanto tal.

Bibliografía

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. ONU, 1989.

Declaración y el Programa de acción elaborados en el Congreso mundial contra la explotación sexual comercial de los niños (Estocolmo, 1996)

Ley N° 25.763 (2003) *Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía*

Freud, S. (1900-1901) *La interpretación de los sueños*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.

Freud, S. (1915-1917). *Lecciones introductorias al Psicoanálisis*. Lección XXI. Ballesteros.

- Freud, S. (1924) El problema económico del masoquismo. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Freud, S. (1925), *Algunas notas adicionales a la interpretación de los sueños en su conjunto*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.
- Freud, S.: (1928 [1927]) Dostoievski y el parricidio. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- López, G. (2017). El psicoanalista y la subjetividad de la época: algunos comentarios sobre el ciber acoso sexual (*grooming*) y los derechos de niñas, niños y adolescentes. En Salomone, G. Z. (2017). *Discursos institucionales, Lecturas clínicas*. Vol.2. *Cuestiones éticas de las prácticas con niños en el campo de la interdiscursividad*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Michel Fariña, J. J.: (2006) El doble movimiento de la ética contemporánea: una ilustración cinematográfica. En Salomone, G. Z.; Domínguez, M. E.: (2006) *La transmisión de la ética. Clínica y Deontología*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Salomone, G. Z.: (2006) Consideraciones sobre la ética profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En Salomone, G. Z.; Domínguez, M. E.: (2006) *La transmisión de la ética. Clínica y Deontología*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Salomone, G. Z.; López, G. A.: (2017) Notas sobre la responsabilidad frente al concepto de infancia a partir del análisis del ciber acoso sexual (*grooming*). *Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y Decimotercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo 4, pp. 274 a 277.

Actividades

Proponer talleres con las familias para que los adultos desarrollen medidas de seguridad informáticas tendientes a evitar el grooming.

[https://www.argentinacibersegura.org/admin/resources/files/consejos/59/Resultados - Din%C3%A1mica de actividades - V Jornada de Capacitaci%C3%B3n Docente.pdf](https://www.argentinacibersegura.org/admin/resources/files/consejos/59/Resultados_-_Din%C3%A1mica_de_actividades_-_V_Jornada_de_Capacitaci%C3%B3n_Docente.pdf)

Proponer espacios de debate con los niños. Para ello se puede utilizar algunos videos que trabajan el tema de la verdad, la mentira, los secretos entre niños y adultos y las estrategias de autocuidado.

<https://www.youtube.com/watch?v=IwsBPVDU-14>

II. Propuestas de trabajo con películas en el aula



- ✓ Eje: capacidades diferentes vs homogeneización escolar

Capítulo 10: ¿Qué hace la escuela con la diversidad?

Elizabeth Beatriz Ormart

Ficha técnica

Título original: Les choristes

Dirección: Christophe Barratier

País: Francia, Alemania, Suiza

Año: 2004

Género: Drama, Música



Introducción

“El niño no es una botella que hay que llenar sino un fuego que es preciso encender” Montaigne

En *Les Choristes* (2004) de Christophe Barratier la trama se desarrolla en Francia, en el año 1949, en un "orfanato - reformatorio" de la posguerra. Los alumnos, que tienen entre 8 y 13 años, concurren echados de otros establecimientos de enseñanza, se encuentran en el límite del sistema educativo.

La novela *Los Coristas* está basada en un hecho real ocurrido inmediatamente después de la II Guerra Mundial, en

que un maestro se empeña en crear un coro en un internado para niños abandonados o con problemas de conducta.

Clément Mathieu (Gérard Jugnot) es un profesor de música desempleado, que ha sido contratado como preceptor y maestro en un instituto correccional de menores, donde a través de ineficaces y represivas políticas, su director Rachin (Francois Berléand) intenta con dificultad mantener disciplinados a estos "alumnos problema".

La película nos ofrece el relato del educador, sus objetivos, sus propósitos, sus miedos y ansiedades. Pero nada nos dice de la perspectiva de los niños. Hace muchos años leí un libro de Peter Høeg, un escritor danés, que nos cuenta la perspectiva de tres niños -Peter, Katarina y August- encerrados en un reformatorio. Creo que ambos textos podrían ser leídos de manera complementaria. Los invito en este escrito a la suplementación del film con el texto literario, para escuchar las voces, no sólo del maestro sino también de los alumnos.

La base del contrato pedagógico: lo vincular



A Mathieu lo sorprende la precaria realidad del colegio, y los crudos métodos utilizados por el director en su intento de imponer disciplina y a su vez, esto despierta en él mucho

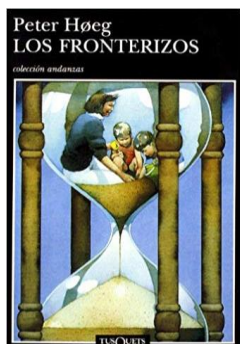
desconcierto, temor ante lo desconocido, la sensación ambivalente de miedo y compasión frente a los chicos.

Los niños del reformatorio también sienten miedo, pero un temor más visceral que el de Mathieu. Un miedo que se sustancializaba en la marca de la humillación.

El principio que rige las directivas de Rachin es “la regla de acción y reacción” que consiste en imponer un castigo a la conducta indeseada. Algo así, como la ley del Tali3n del “ojo por ojo” pero amparada bajo la figura de la imposici3n de disciplina. Es interesante constatar que el lenguaje crea la realidad a la que alude. Cuando el director se refiere al acto de un ni3o que ataca al anciano portero del lugar, lo califica como “un acto de venganza”. Sin embargo, dicho acto no es m3s que el resultado de haber aprendido la regla de “acci3n y reacci3n”. La conducta vengativa es equivalente a esta regla. Pero se nombra de otro modo, pasando a constituir un acto indisciplinario. Frente al acto vand3lico se impone el castigo f3sico, el disciplinamiento, en t3rminos H3eg de la humillaci3n:

“Biehl hab3a dicho que la escuela, en la medida de lo posible, respetaba la prohibici3n de los castigos corporales que en general reg3a en la escuela p3blica danesa, pero su experiencia le hab3a demostrado que nunca hab3a sido perjudicial para nadie recibir un cachete de vez en cuando. Sus palabras fueron profundas, todo el mundo se qued3 tranquilo y satisfecho. Al fin y al cabo, 3l era un hombre con experiencia, pues hab3a azotado a los ni3os durante los 3ltimos cuarenta a3os. Al mismo tiempo no faltaba a la verdad. Lo importante no es el golpe, sino todo lo que lo envolv3a; lo que ocurr3a poco antes y poco despu3s de 3l. Pero que, como ya hemos dicho, normalmente no se ve3a, al menos no se ve3a a simple vista, puesto que duraba muy poco tiempo. Y, sin embargo, duraba mucho tiempo despu3s. Para definir este breve pero profundo efecto, ella propuso la palabra “humillaci3n” y yo la acept3.” (H3eg, 1997, p3g. 16)

Mientras que la regla de acción y reacción constituye un principio pedagógico, la venganza es un acto vandálico. El director Rachin, no comprende que cuando los niños hayan aprendido la regla de acción y reacción cabalmente, y la apliquen, se desatará una batalla entre los adultos y los niños. En donde a un acto indisciplinado, le seguirá un castigo y al castigo una venganza, y a ésta la reacción en una escala de violencia sin fin. Sin embargo, no es innecesario señalar aquí, que el castigo del adulto no es equivalente a la venganza infantil. Ya que en la primera, el adulto es responsable por el bienestar del niño y se encuentra en una situación de asimetría y poder en relación con ellos, mientras que las acciones infantiles de venganza son efectos de aprendizaje de las conductas agresivas propuestas por los adultos.



En la novela *Los fronterizos*, Høeg nos relata los efectos que los golpes correctivos de Biehl, el director del internado, tenían sobre el protagonista y qué aprendía de ellos.

“Cuando Biehl le pegaba a uno, con dureza y, a la vez, de forma calculada y desprovista de sentimientos, se producía un alto apenas apreciable [...] lo que nosotros habíamos adquirido era una sensibilidad enfermizamente desarrollada hacia los espacios mínimos de tiempo. Era entonces cuando uno advertía las infinitas y complejas señales de poder contenidas en aquel instante y se daba cuenta que, en todos los que se manifestaban, se depositaba una marca fina y eterna de miedo, y que todo tenía que ver con el aprendizaje del tiempo”

El miedo de este niño, frente al poder del adulto, deja una huella indeleble incomparable con el miedo de Mathieu a las acciones vandálicas de los internados. El miedo infantil funda una temporalidad eterna en la que el sujeto se diluye. El temor frente al poder del adulto funda una temporalidad salida del

tiempo. Una eternidad de castigo. En la que sólo se aprende el temor, el desvalimiento, la dependencia absoluta al poder ilimitado del adulto. En la que sólo se aprende la “humillación”. Una marca que se lleva de por vida.

Frente a cualquier hecho que rompe las reglas del internado Rachin, llama a “asamblea”. Dicha institución no tiene un carácter democrático en la toma de decisiones, tal como históricamente se la ha conocido, sino que es el subterfugio del que se sirve el director para juntar a los alumnos e instarlos a mencionar al culpable. El mismo Mathieu se sorprende de que el director inicie a los niños en la práctica de la delación. Esta práctica, valorada y fomentada por el director, constituye un indicador presente en los sistemas totalitarios. Todo aquello que se opone a las reglas instituidas es leído como un acto reaccionario y la exigencia de delación asegura la voluntad del delator de acatamiento de las reglas.

“Cada mañana, a una hora determinada, nos hacían entrar en el aula magna: doscientos cuarenta seres humanos acompañados por veintiséis maestros y Biehl, tras lo cual se cerraban las puertas, y entonces sabíamos que a partir de ese momento y durante un cuarto de hora había que permanecer en un silencio sepulcral. Se trataba de una imposición absoluta y por esta razón reinaba una gran tensión en la estancia. Como si la norma, al abarcarlo todo y no tolerar ninguna desviación, reclamara su propia transgresión. Como si la tensión en la estancia fuera parte de su objetivo. A lo largo de una serie de años había quedado demostrado que era imposible conseguir que la prohibición se observase totalmente. Sin embargo, los pocos quebrantamientos ocurridos habían servido para sancionar y reforzar la norma.” (op.cit Pág, 13)

El primer encuentro del Sr Mathieu con los niños nos muestra la modalidad de acercamiento que él propicia con los alumnos. Les pide que saquen una hoja y escriban su nombre y sus sueños. Y les dice “quiero conocerlos”. Estas palabras unidas a las actitudes que él tiene para con los niños, encaminan

al espectador en el descubrimiento de una nueva concepción antropológica alentada por el maestro y opuesta al modelo propiciado por el director.



El director parte de la idea de que esos niños son causas perdidas, que todos son descartables, que nada bueno puede esperarse de ellos.

Consecuentemente, el ambiente de aprendizaje está desprovisto de cualquier estímulo. Se busca corregir al que se equivoca, desde la expectativa de que todos fallarán en algún momento. Es una concepción que considera que los seres humanos son malos, o al menos estos niños descartados del sistema, y que hay que encausarlos, enderezarlos. Pero finalmente, es una cosmovisión fatalista, pues nada cambiará para estos chicos, ellos ya están perdidos, ya están en los márgenes de toda posibilidad. Esta concepción fatalista, se encuentra lamentablemente, instalada en muchos docentes en la actualidad. De ellos escuchamos frases, que con algunas variantes apuntan a lo mismo, tales como: “de ellos, pobrecitos, nada se puede esperar”; “del contexto del que provienen ya todo está perdido”; “la escuela sólo sirve para darles de comer y cubrir las necesidades básicas”, etc.

Esperar lo peor o la fantasía auto cumplida

La concepción fatalista del director clausura el futuro como posibilidad de cambio para el niño y lo tiñe de la expectativa angustiada de esperar siempre lo peor.

“Ella, es decir, la niña, piensa muy poco en el pasado, y apenas en el futuro, toda su atención está puesta en el espacio y en las personas que en aquel momento la rodean. Esto hace que te mires a ti mismo. [...]”

Si uno tiene demasiado miedo al futuro o si los pensamientos de uno se arrastran inevitablemente hacia las catástrofes que, de todos modos ya pasaron, uno se consume y pierde las fuerzas”. (285)

"Cuando uno se cría en un mundo que sólo permite y recompensa un tipo de recuerdo, este mundo está oprimiendo la naturaleza de uno. Entonces, uno es presionado lentamente hacia el borde del abismo" (303)

¿Qué expectativas puede tener un niño ante la humillación constante del adulto? ¿Qué futuro puede avizorar cuando el presente está teñido del sentimiento de minusvalía y del miedo al castigo? El mensaje de humillación por parte del adulto funciona como una profecía de autocumplimiento. De tanto decir que se espera lo peor lo vaticinado ocurre.

El acto de confianza de Mathieu



El proceso de subjetivación se va constituyendo paulatinamente desde la primera infancia. Podríamos decir, que la subjetividad es un denso entramado conformado por los discursos y prácticas que regulan la producción sociocultural de sentido y lo que en el nivel psicológico tiene lugar como representaciones, fantasías, demandas y temores. La conformación de la identidad de estos niños de la película, se va moldeando por estos discursos y prácticas que hacen subjetividad. El efecto sujeto que suponen las prácticas que propone Mathieu, se encuentra en las antípodas del determinismo positivista que mueve las intervenciones del director. Pedirles su nombre y sus expectativas, ya es una apuesta al futuro de estos niños. Cuando les pide que vuelquen en un papel su nombre y sus sueños, coloca frente a sus ojos la afirmación de su propia identidad. Ellos son un ser-para-la-vida. Su mismidad está aliada a un futuro soñado, anhelado. Con su pedido Mathieu interroga la certeza instalada por el director: “¿esos niños son causas perdidas?” Esta pregunta es la base desde la que parte el proyecto del coro y abre las puertas a la construcción de un proyecto singular para cada uno. Solamente, desde una concepción esperanzada puede partir la idea de darles a esos niños un espacio en el que escuchar sus propias voces. Abriendo el horizonte, que parecía clausurado por el particularismo de Rachin, hacia nuevas experiencias educativas más ligadas a la formación de seres humanos que a la concepción correccional.

Este acto de donación de un futuro es el que define al buen educador como un creador de posibilidades. La ética del educador se pone en juego cuando abre las puertas al futuro de sus estudiantes a partir de un acto fundacional de confianza.

Más allá del disciplinamiento

Existen en la actualidad numerosos proyectos de enseñar a través de la música. La música para Mathieu se volvió una herramienta para que los alumnos aprendieran el valor de su

propia voz, la importancia de escuchar al otro, el trabajo en equipo y el reconocimiento que viene del otro por la propia producción. Todo esto tuvo como efecto concomitante el mejoramiento de la disciplina, pero no era la finalidad inicial del educador.

El pasado 2010, tuve el placer de participar en la apertura del Congreso Internacional de Psicología Social de la liberación en Venezuela. En el acto inaugural, luego de unas palabras de bienvenida se nos invitó a escuchar una orquesta de mujeres reas. Las prisioneras, acompañadas de una guardia policial presentaron durante una hora un repertorio de música clásica y popular. El público agradecido las aplaudió de pie un buen rato. ¿Qué efectos subjetivos tiene para una persona privada de la libertad tener el reconocimiento de investigadores y académicos? ¿Constituye ésta una práctica de aprendizaje en sí misma? Según los presentadores del programa, el efecto en la población carcelaria era sumamente positivo ya que de las presas que ingresaban al programa de música y luego quedaban libres no habían reincidido en el delito. Y el programa continuaba fuera de la cárcel. Este programa había comenzado con niños de poblaciones marginales y a raíz de los efectos positivos en la población se había aplicado en la cárcel.

Una experiencia similar se realizó en Colombia. “A raíz de toda la violencia que existe en Medellín, sobre todo la que se vivió después de la era del narcotráfico, hemos tratado de darle a los estudiantes un ambiente que propicie espacios para el aprovechamiento del tiempo libre, a través de la música”, fueron las palabras de Consuelo Montoya Herrera, docente de música y líder del grupo musical de las Instituciones Educativas Santa Rosa de Lima y Concejo de Medellín en la Comuna 13.

Estas experiencias suponen el tratamiento de la violencia, la agresión y la indisciplina. Esta energía pulsional agresiva es sublimada a partir de una actividad socialmente aceptada, que constituye para los sujetos participantes una práctica de autovaloración personal. Buscar las formas siempre renovadas de darles a los alumnos la posibilidad de un proyecto futuro, desde el acto inaugural de confianza en cada uno, es quizás la tarea más importante que tiene el educador por delante. Esta

práctica supone un primer aprendizaje para el niño, el del propio valor. Sobre él se pueden fundar todos los otros aprendizajes posteriores.

Bibliografía

Blog de noticias de los colegios de Medellín. En línea:
<http://www.noticiascolegios.com/2010/10/05/en-comunas-de-medellin-la-musica-es-un-instrumento-para-la-convivencia-y-el-mejoramiento-de-la-calidad-de-la-educacion/>

Høeg, P. (1993) Los fronterizos. Barcelona: Tusquets.

Ormart, E. (2008) Conductismo y apropiación: un sujeto supuesto al aprendizaje. En Revista aesthetika Vol. 4, (1), junio 2008

Ormart, E. (2009) Enseñar ética y derechos humanos a los más chicos. Buenos Aires: Dynamo.

Savater, F. (1997) El valor de educar. Buenos Aires: Ariel.

Actividades de reflexión para el docente

1. ¿Cuáles son los desafíos que encuentra en su grupo de alumnos?
2. ¿Cómo puede fortalecer el vínculo con los estudiantes?
3. Explique esta frase: “La escuela conductista funciona como fundamento psicológico de la ausencia de vínculos, el supuesto de la tabula rasa y la exigencia de disciplinamiento.”
4. ¿Qué otra propuesta psicológico-pedagógica puede favorecer otro tipo de aprendizajes? Fundamente su respuesta.
5. Proponga algunas actividades que permitan trabajar positivamente los límites en el aula.

Capítulo 11: Lo que la escuela aprende de la genialidad de un niño

Elizabeth B. Ormart

“Es frecuente encontrar en los seminarios y textos de Lacan la idea de que el sujeto es efecto de lenguaje, determinado por sus combinaciones de significantes, marioneta del inconsciente, que parece entonces no estar en condiciones de decidir nada. Sin embargo, a la hora de reformular la constitución del sujeto, Lacan se vio forzado a hacerlo en términos de elecciones.” Lombardi: 2008.

Ficha técnica

Título original: *Vitus*¹

Título en catellano: Vitus: Un niño extraordinario

País: Suiza (2006)

Productora: Sony Pictures Classics

Director: Fredi M. Murer



¹Un comentario preliminar este se encuentra publicado en: www.elsigma.com

Introducción

Vitus es un niño prodigio, pero esto no lo exceptúa de estar atravesado por ciertas paradojas a las que todo niño está expuesto. La fundamental dependencia del adulto en la que los niños están sumidos, es tal porque es el modo que tiene el ser humano de estructurarse. El cachorro humano es mirado, tocado y hablado por el Otro, su travesía evolutiva lo pone en el camino de rehacer con esas marcas su historia. El sendero de la humanización que tan hermosamente describe Hegel en *La fenomenología del Espíritu* supone atravesar el pasaje de ser-para-el-Otro al ser-para-sí. Pasaje de la alienación a la separación, dirá Lacan. Pasaje que supone encontrarse con el deseo de la madre y sustraerse de él. Pasaje de objeto de deseo del Otro a sujeto de deseo. Pero a los determinantes universales de la prematuración y la dependencia del adulto, se le adosan una pléyade de singularidades en situación.

En “El yo y el ello”, Freud (1923) afirma que el Superyó es el testimonio de la endeblez y de la dependencia inicial del Yo. La posición originaria del niño frente al Otro conjuga desamparo, dependencia y lenguaje. Esta constelación de factores habrá de determinar los fundamentos del Superyó, articulando masoquismo y sadismo en la constitución misma del sujeto.

¿Qué hace que un niño pueda poner límite al superyó?

A Vitus le encanta tocar el piano, pero su deseo declina ante el imperativo materno. Lo que él ama, empieza a resultarle una carga. Su madre le exige practicar, ser el mejor, ella lo impulsa a *gozar más allá del placer*. A ella nada la satisface, para ella

nada es suficiente. Su vida profesional es puesta a un lado para entregarse plenamente al adiestramiento del niño. Las exigencias maternas drenan el deseo de Vitus que queda sometido a una respuesta empobrecida ante la demanda insaciable de la madre. La boca abierta del cocodrilo quiere engullirlo y su padre funciona con deficiencia frenando su voracidad. Vemos en este recorrido la acción del superyó. El concepto del superyó fue una elaboración que produjo una innovación tardía en la obra de Freud. El sujeto se encuentra sometido radicalmente al superyó, pero su faz más importante, no es aquella que lo vincula a la estructura del lenguaje en su dimensión pacificadora (cara normativa del superyó que funciona como Nombre del Padre), sino aquella que evidencia la división del sujeto contra sí mismo (cara pulsional del superyó, empuje al goce), desbaratando la idea de que él busca su propio bien.

Para Vitus, se tratará de este pasaje de la alienación a la separación que Freud escenifica en el juego del fort da, recreado en la encarnación del carretel.

A la pregunta por el deseo del Otro, el sujeto responde produciendo su propia desaparición, su ausencia, o en este caso, su “caída”. Como señala Laznik y otros (2006) “Se trata del primer juego autocreado por un niño que jugará a hacerse desaparecer, marcando la separación del Otro. Lugar de desamparo y vacío, pero condición de posibilidad para que el sujeto no consista en los significantes de la demanda del Otro y abra su propio juego. [...] Recordemos que el carretel no representa a la madre que se ausenta sino al propio niño, que puede dejar de quedar ubicado en una dimensión de pura presencia”.

Vitus se convierte en un carretel que cae. La apropiación de ese punto de ausencia referido al Otro materno implica la posibilidad de advenir a una dimensión de la existencia sostenida en la representación. La respuesta frente al deseo del

Otro a través del “desaparecer-se” para, de ese modo, constituirse como objeto perdido para la mirada y la voz maternas.



En la escena en la que Vitus cae del balcón, él encarna el carretel y logra con este ardid separarse de las demandas maternas, no ser el “niño brillante y superdotado” que anhela la madre, ser solamente un niño “del montón”, un

mocoso mediocre y desalineado.

Ante el “en menos” del padre de Vitus, que no logra refrenar los ideales maternos, aparece la figura del abuelo como suplementaria. Aportando un “espacio familiar” para el despliegue de la creatividad de Vitus. Son las alas que le da el abuelo las que Vitus usará para *caer-se* del lugar en el que la madre lo coloca. Para volar hasta un lugar más propio. Su deseo de tocar el piano no disminuye sólo se separa del lugar idealizado que ha venido a otorgarle el superyó materno.

“Si en la alienación la elección se presenta como forzada, entre significantes, sin Otro verdadero (en esa fase no hay más Otro que otro significante), la constitución del sujeto no concluye sin la separación, respuesta del ser al deseo del Otro que se ha deslizado entre S1 y S2.

Es en tanto que el deseo del Otro, la madre por ejemplo, está más allá o más acá de lo que ella dice, de lo que ella intima, de lo que ella hace surgir como sentido, es en tanto que su deseo es una incógnita, en ese punto de falta se constituye el deseo del sujeto. La alienación implica la eliminación del Otro, no así la separación, que toma del Otro lo más interesante, su deseo. Separarse es no tomar del Otro sino su carencia, su deseo, y soltarse de otras adherencias para con él.” (Lombardi, 2008: 17)

Los abuelos y los niños



Es interesante que el abuelo tome el relevo de la figura del padre y le muestre el camino de la decisión. En esa escena en la que el abuelo tira el sombrero a un lugar inaccesible, le dona al

niño un objetopreciado, sacrificado, en aras de enseñarle el valor de la decisión. Decisión que tomará Vitus escenificando su parodia.

La carrera de su hijo, estaba antes que nada para la madre de Vitus, ya que era la carrera que no pudo lograr su madre. La madre quiere que el colme su propio lugar *Ideal*. Vitus encuentra un obstáculo para realizar el pasaje hacia la constitución subjetiva, encuentra una madre que lo quiere para colmar su Ideal. Sin embargo, Vitus cuenta con un Otro significativo, el abuelo, que le dará las herramientas para lograr su separación.

¿Cómo crear un espacio propio que se sustraiga de la demanda materna?

Caerse para no caer. Caerse del balcón le permite a Vitus constituirse en un niño “normal”. La salida por el lado de la parodia de un accidente, en tanto producción suplementaria le permite ir más allá de la demanda materna. Él no se opone al pedido de la madre, aunque ahora ya no puede satisfacerlo. Su lugar está más allá de la demanda, en el disfrute privado de su

deseo de tocar el piano. Esta creación de Vitus nos muestra que es posible hablar de decisión y responsabilidad subjetiva en los niños.



materno.

El vínculo del niño con la madre remite a la relación con ese Otro prehistórico anterior a la instauración del Complejo de Edipo, tan bien descrito por M. Klein, como superyó

La relación a ese Otro “preedípico” instaura la dimensión de un Superyó con un carácter más bien primario, “arcaico” y “precoz”, y señala la prevalencia de un goce materno enigmático e insaciable. El superyó “obsceno y feroz”-, es planteado por Lacan como un “empuje al goce”. En este contexto, Lacan retoma el planteo kleiniano del superyó arcaico materno, severo y exigente y lo vuelve el paradigma del superyó. Para escapar a este impulso al goce Vitus realiza la apuesta al deseo. Es la música el terreno con el que cuenta el protagonista para consumir su vida. Podemos ver cómo su deseo por la música le permite separarse de su madre y volar hacia su subjetivación.

En este recorrido el abuelo paterno, toma el relevo del padre y lo pone en la ruta para separarse de la madre y constituirse en un pianista. Es interesante confrontar las escenas en las que la madre lo lleva a una famosa profesora de piano, para que sea el pianista que ella quiere. A la segunda oportunidad, en que Vitus vuela hacia la profesora decidido a ser el pianista que él quiere. La misma profesora se encuentra ante otro sujeto: Vitus al comienzo y al final del recorrido, de ser-para-Otro a ser-para-sí.

¿Qué aprenden los niños superdotados?

Vitus es un niño especial, tiene una inteligencia anormal, que supera en mucho la media de otros niños de su edad. Muchas veces este rasgo identificador se convierte en una singular maldición. ¿Cómo resuelven las instituciones educativas el encuentro con lo diferente?

Este punto merece una exploración suplementaria. En el film, la escuela no logra estar a la altura de las circunstancias. Es el niño el que tiene que ocultar sus *dotes* especiales para poder adaptarse al mundo institucional. Sus espacios de aprendizaje no son los escolares, allí sólo aprende a desempeñar el rol del estudiante. Vitus aprendió a ser un estudiante promedio y sólo con éstas insignias fue recibido por la escuela. Consecuentemente, la escuela no le dio cabida a Vitus, el niño genio, sino al modelo de estudiante que Vitus vistió para ser aceptado.



¿Dónde aprende Vitus? Definitivamente los que aceptan a Vitus y le dan un espacio propio son la niñera y su abuelo. Esa adolescente desenfadada y espontánea de la que Vitus se enamora perdidamente, lo acepta tal como es. Junto a ella encuentra otra dimensión de

la música ligada a su deseo. Disfruta por primera vez, la música. Aprende a divertirse, a crear, a improvisar. Aprende a reír y disfrutar como antes no lo había hecho. Y su abuelo, del que antes hablamos, que le enseña las cosas más importantes de la vida. No renunciar a sus sueños. Comprender y cuidar a su familia, aun cuando su propio hijo no lo comprenda ni lo cuide a él en su vejez. Crear, inventar, reírse y disfrutar. Darle a Vitus un espacio que lo alberga en su diferencia, que no lo sobre estima ni lo subestima.

Los niños superdotados al igual que todos los niños necesitan para aprender un espacio propio y un vínculo de confianza con otro. Necesitan ser aceptados en su singularidad y no exigidos en su precocidad. Son niños geniales, pero niños demasiado niños.

Paralelo con El cisne negro



Ficha técnica

Titulo Original: Black Swan

Año: 2010

Duración: 111 min.

País: Estados Unidos

Director: Darren Aronofsky

Género:

Drama, Fantasía, Thriller

En estas dos piezas del séptimo arte, es la música el terreno con el que cuentan los protagonistas para consumir sus vidas. En el caso de Vitus, podemos ver cómo su deseo por la música le permite separarse de su madre y volar hacia su vocación. Mientras que en Nina, el goce mortífero de la perfección la priva del disfrute de aquello que más quiere en su vida, la danza. “Consumación” que en su doble valor semántico nos confronta con el Jano bifronte del deseo y el goce.

La madre de Nina y de Vitus tienen un papel central en la historia. En el caso de Nina, su madre estaba más preocupada por tapar con maquillaje sus autoagresiones que por la salud física y psicológica de su hija. La carrera de su hija, estaba antes que nada ya que era la carrera que no pudo lograr su madre-lo mismo que decía la madre de Vitus. Dejar sus vidas, sacrificarse por sus hijos, dejar su trabajo, para entregarse en un cien por ciento a ellos. Esta oblación materna demanda algo a

cambio. ¿Cómo pensar la reciprocidad ante este exceso de amor? ¿Qué quiere el Otro?

Tanto Vitus como Nina encuentran un obstáculo para realizar el pasaje hacia la neurosis, pero Vitus cuenta con un Otro significativo (abuelo) que le dará las herramientas para saltar al vacío. Nina no cuenta con el significante nombre del padre que le permita un saber-hacer con lo real.



En *El cisne negro*, nos encontramos con una adolescente que se halla sometida al superyó materno. Un superyó hambriento que no se satisface con los pedazos que va comiendo de su objeto. Nina no encuentra herramientas para poder sustraerse de él. La pulsión escópica deviene real y

se monta en la figura persecutoria de la madre que la mira y que invade toda privacidad. Nina se encuentra rodeada de personas que la colocan en un lugar de objeto. Su madre, su compañera de ballet, el director de la obra, todos quieren algo de ella, todos le demandan partes de su cuerpo. Nina no encuentra el modo de salir de este callejón.

El vínculo de la niña con la madre remite a la relación con ese Otro prehistórico anterior a la instauración del Complejo de Edipo, tan bien descrito por M. Klein, como superyó materno. La relación a ese Otro “preedípico” instaura la dimensión de un Superyó con un carácter más bien primario, “arcaico” y “precoz”, y señala la prevalencia de un goce materno enigmático e insaciable.

Como señala Laznik (2006) “La angustia suele ser lo único con lo cual se cuenta para responder a una demanda enloquecedora, situación que actualiza la posición traumática

inicial. El sujeto queda reducido a ser un puro objeto de la voz del Otro, Otro que lo requiere en tanto presencia y del cual resulta difícil poder sustraerse. Las impulsiones indican ese borde complejo de la existencia que estos pacientes suelen transitar. [...] El pasaje al acto, instituye el único modo de sustracción respecto de ese Otro que los melancoliza y atormenta.”

Es el espejo hecho pedazos, lugar del encuentro con esa pulsión escópica, la que termina matando a Nina. Es en ésta confusa escena alucinatoria, donde su imagen multiplicada en fragmentos se confunde con la de su rival, en la que se produce el pasaje al acto.

Es interesante en este punto pensar si la diferencia de género de los protagonistas supone una diferencia en relación con su superyó. Freud mismo introduce este debate cuando plantea que el superyó del niño es más severo que el de la niña. Sin embargo, el superyó freudiano, teorizado como heredero del complejo de Edipo nos conduce a un tiempo posterior al que situamos en este escrito².

Sin embargo, la cuestión no se salda en la diferencia sexual. El superyó “obsceno y feroz” es planteado por Lacan como un “empuje al goce”. En este contexto, Lacan retoma el planteo kleiniano del superyó arcaico materno, severo y exigente y lo vuelve el paradigma del superyó. No se trata del género del protagonista sino de un sujeto, Nina en este caso, entregado a un goce no regulado por el falo.

²En un escrito anterior planteo en detalle la vinculación entre el superyó y la culpa, situando dos aspectos vinculados al superyó. El superyó como heredero del Complejo de Edipo, propiciando el ordenamiento pulsional y un superyó oscuro que impulsa al sujeto a un goce no regulado por el falo.

Actividades

Tanto Vitus como Nina encontrarán obstáculos para separarse de sus madres, la etapa evolutiva y la presencia de otros significativos serán determinantes para que se instituya una diferenciación:

1. ¿Qué lugar podría ocupar una maestra del nivel inicial en este proceso de subjetivación?
2. ¿La institución maternal puede tener un lugar en la dialéctica de la separación?
3. ¿Qué puede hacer la escuela para incluir a los niños superdotados?

Bibliografía

Freud, S. (1923) El yo y el ello en Obras Completas. Amorrortu. Buenos Aires, Tomo XIX. 1991.

Hegel, G. (1966) *La fenomenología del Espíritu* México: FCE

Laznik, David; Battaglia, Gabriel; Capurro, Elda; Etchevers, Martín (2006) “Superyó: el malestar en la clínica”. En Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología – UBA, Secretaría de Investigaciones, volumen XIV, Páginas 69 a la 73.

Lombardi, G (2008) Predeterminación y libertad electiva. En Revista Universitaria de Psicoanálisis. Universidad de Buenos Aires. Año 8, 2008. Sección: El Psicoanálisis y el Acto.

Ormart, Elizabeth (2010). El lugar de la Culpa y el superyó en el circuito de la responsabilidad. En El psicoanálisis y hospital. Número especial: "Responsabilidad e imputabilidad". N° 38. Buenos Aires, 2010.

II. Propuestas de trabajo con películas en el aula



- ✓ **Eje: Responsabilidad
infantil y construcción de
la ciudadanía vs
desresponsabilización**

Capítulo 12: ¿Qué aprendió Moncho en la escuela?

Elizabeth Beatriz Ormart



Título: La lengua de las mariposas

Director: José Luis Cuerda

País: España

Año: 1999

Duración: 92 min

Género: Drama, Bélico

Introducción

Recorriendo las calles de Buenos Aires se vislumbra el ocaso de algunas costumbres porteñas. Como por ejemplo, la recorrida nocturna por el barrio y la función de matinée. Los cines se han ido extinguiendo. Los pocos que quedan son refugio de películas poco taquilleras. Algunos cines de la Avenida Corrientes se reservan para aquellas que son "para intelectuales". Escondida en uno de esos cines estaba "la lengua de las mariposas". Basada en "La lengua de las mariposas", "Carminha" y "Un saxo en la niebla" del libro de Manuel Rivas ¿Qué me quieres amor? Surgió esta hermosa película ambientada en la guerra civil española.

Una pléyade de fotos en blanco y negro anunciaba una película de otra época. Fotos que bien habrían podido ser de nuestros abuelos. El film se desarrollaba en la década del 30 en

España. Se trataba de la vida del pequeño hijo de un sastre. El pequeño Moncho era un niño asmático que protegido bajo el ala de su madre, hace su arribo al colegio por primera vez. Una madre que ha colocado a su niño en un particular lugar de sobreprotección, al que el pequeño responde con su síntoma reforzando esta relación simbiótica. El "gorrión" como lo nombró su madre, empezaba el colegio con la explícita certeza de que el maestro le pegaba a sus estudiantes. Pero ese viejito a punto de jubilarse estaba muy lejos de ser una amenaza. Pronto el anciano descubrió que detrás de esa postal de niño endeble se escondía un muchacho inteligente, inquieto y preguntón.

Un espacio para el deseo de saber

El espacio de aprendizaje que le brinda el maestro hace que se abra para Moncho un mundo nuevo y dejando atrás su pasado de monaguillo al que lo había encaminado su madre, empieza a interesarse por la naturaleza que lo rodea y particularmente por el amor. Unido a su compañero del colegio observa la cópula de los amantes en el campo. Empieza a preguntar a su hermano mayor y a su maestro, movido por el enigma del sexo. El adolescente hermano no tiene experiencia en esas lides, sus manos están ocupadas en el saxo que ensaya tocar en su hogar. El maestro le habla de unos pájaros exóticos llamados tolinorrincos, que le regalan a la hembra una orquídea. En el gorrión no tarda en surgir la teoría de que el coito es una pelea. Él niño sigue su exploración y va ganando confianza en su indagación epistemofílica. Rápidamente se transforma en un pequeño más seguro de sí. El maestro no transmite sólo conocimientos sino también ese deseo de saber. Con este vacío el maestro ha introducido un descompletamiento de la compacta ligazón niño-madre y la consiguiente salida exogámica, que lo coloca a Moncho en la pista del amor.

Su padre, esconde algunos secretos, una hija ilegítima, llamada Carmiña, que resultó ser la joven a la que el niño vio en

el campo, y su preferencia política. Un póster de la república preside su taller. Cuando conoce al maestro le habla de su amor por la república y en agradecimiento por salvarle la vida al niño, le promete regalarle un traje nuevo. La simpatía por el maestro de Moncho y los progresos del niño dejan a los padres más tranquilos. Aún a la madre, que de solo oír rumores sobre el ateísmo del maestro, pone en duda su integridad moral.

El maestro no habla de política sólo de libertad. La libertad es la bandera que esgrime cada día en sus clases. Libertad de movimiento para sus estudiantes, libertad de expresión, libertad de indagación. Este amante de la libertad predica con su práctica lo que otros no dudan en proclamar con palabras.

Una a una, las lecciones se vuelven el néctar que el pequeño Moncho toma. Una a una, las tardes en el prado identificando mariposas con la red que le regaló su maestro. Las mariposas, enseñaba el anciano, tienen una lengua enrollada que despliegan



para llegar a lo profundo del cariz de la flor y sacar de allí el néctar, a cambio del servicio brindado por las flores, las mariposas esparcen el polen que hay en las flores. El paciente anciano derrama su néctar de sabiduría

esperando que los niños con la libertad de las mariposas lo tomen. La más brillante mariposa es este niño en quien el maestro cifra todas sus esperanzas. Ver escena:

<https://www.youtube.com/watch?v=-ro2AC0xdC4>

Una mañana llega el discurso de su jubilación. Todo el pueblo vestido para el evento escucha el agradecimiento del alcalde. El maestro dice cuáles son sus esperanzas: que al menos una generación crezca en libertad. Con esa promesa el futuro está seguro. Pero al tiempo que profiere estas palabras el más rico granjero del pueblo; que no deja de quejarse de la república, se levanta con su familia y se va ofendido por el mensaje del viejo. El pueblo lo ignora y continúa el festejo. El pequeño Moncho apenado por la separación de su fuente

inagotable se entristece, sin embargo, el maestro sigue acompañándolo en la aventura de conocer y le da la noticia de que pronto vendrá a la escuela un microscopio para ver la espiritrompa, la famosa lengua de las mariposas.

De a poco se dejan ver los indicios del fin de la república. Hasta que por la radio del cantinero del pueblo llega el nefasto anuncio. Se precipita el final, y al grito de: sálvese quien pueda, llega la madre de Moncho a su hogar. Los correligionarios de la república vienen a buscar al padre de Moncho para intentar una defensa del pueblo. Este se esconde en su casa detrás de la falda de su mujer, mientras su esposa miente su presencia. La cartulina de la república junto con el carné de afiliación son quemados por la mujer, presa del pánico. Es la madre la que fija las pautas, como siempre ha sido. El padre asiente. Moncho es instruido: ¡Papá no le regaló un traje al maestro! Tras unas sacudidas el niño entiende la necesidad de la mentira. El pequeño gorrión devenido mariposa aprende a mentir, su padre siempre lo ha hecho.

¿Es que se puede exigir a esta familia otra cosa? Esa noche, desde la ventana los hermanos ven el allanamiento de las casas y el secuestro de los republicanos.

A la mañana siguiente, vestidos de negro, como lo exigía la situación va la familia hacia la plaza. Todo el pueblo está allí para demostrar su adhesión al nuevo régimen. Es este mismo pueblo el que aclamaba los discursos del maestro sobre la libertad, el que se encontraba convocado para repudiarla. Como el Coro de Antígona tan pronto dispuesto al elogio como a la condena. Allí está en primera fila, la familia del sastre. Allí está el sastre vestido para la ocasión. Allí esta Monso, con sus ojos abiertos, con sus ojos tan negros como el traje. La mirada del granjero adinerado satisfecha legisla y acusa, ¿quién se atreve a no gritar?

¿Qué puede hacer este niño? ¿Puede ser responsable de sus palabras? ¿Puede traicionar a su maestro o a su madre?

La decisión de Moncho



Solo puede haber elección si hay opciones, solo puede haber responsabilidad si hay, aunque más no sea, un resquicio de libertad.

Si suponemos que el niño por la etapa evolutiva en la que está, por el temor al castigo, por solidaridad con su familia, no puede elegir; entonces, no tiene sentido plantearse un dilema ético en este punto.

Si consideramos, en cambio, que hay un pequeño margen para la libertad en el pequeño Moncho, entonces vale la pena preguntarnos. Ver escena:

<https://www.youtube.com/watch?v=r2PsMrdL7Ak>

Moncho grita ASESINO!, ¡ROJO! Y con ello pone su vida y la de su familia a resguardo. Corre con otros niños el camión donde van los prisioneros y arrojan piedras y todo lo que encuentran. Moncho grita, pero su lengua deja salir algo más que insultos. Grita nombres técnicos que el maestro le enseñó, grita: tilonorrinco, espiritrompa. Sus gritos no responden sólo al apremio de las circunstancias, sus gritos llevan un mensaje de libertad. Puede decir aquello que aprendió en la cara de los falangistas y estos ni se percatan. El maestro le enseñó a Moncho algo más que ciencia. Hubo un maestro, que como el maestro zen (Lacan: 1953: 11), que enseña el rechazo a todo sistema cerrado, el rechazo al dogmatismo, el rechazo al silencio. Un maestro que transmitió un deseo ineliminable.

Hubo libertad para Moncho, libertad para decir algo más que el estribillo de insultos. Un pequeño margen, suficiente para la ética. Suficiente para un acto creador. Un acto por fuera de los otros. Que supone un suplemento al rosario de imprecaciones. Que está más allá del temor y de la temeridad. Temeraria hubiera sido la decisión de oponerse frontalmente a los falangistas, una decisión precipitada. Desde el temor, los

epitafios peyorativos hubieran alcanzado. Su madre le ordena grita, el niño teme perder el amor de su madre, teme el castigo. Temor y temblor. La tentación de dormir en los significantes del Otro. El temor radical de la decisión, o el amor de mi madre y la seguridad o un deseo más allá de ella pero no sin ella. La decisión no se retrasa ni se precipita, ocurre en el momento justo. El “Kairos”, el momento oportuno de la decisión es el momento del salto cualitativo, salto sin red, sin garante, sin coro de aprobación. Sólo antecedido por la angustia, definida por Kierkegaard como “la realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad” (1982:60). La angustia es la antesala del acto y el vector de lo real, de ese objeto que causa.

Bibliografía

- Ariel, A. Clase: La responsabilidad ante el aborto, dictada el 16 de junio de 2001.
- Ariel, A. (1994) El estilo y el acto. Buenos Aires, Editorial Manantial.
- Kierkegaard, S. Temor y Temblor.
- Kierkegaard, S. (1982) El concepto de angustia. Madrid, Espasa Calpe
- Ormart, E. Un sujeto paradójal. En Revista Universitaria de Psicoanálisis. Año 2. N°1.
- Lacan, J. (1953) Seminario 1. Apertura del Seminario. Bs. As. Paidós. 10º Edición, 1996.

Capítulo 13: Lo esencial es invisible a los ojos

Elizabeth Beatriz Ormart

“En la escala de lo cósmico sólo lo fantástico tiene posibilidades de ser verdadero”.

Pierre Teilhard de Chardin

Ficha técnica

Título original: Horton hears a who!

Dirección: Steve Martino, Jimmy Hayward

País: Estados Unidos

Año: 2008

Fecha de estreno: 14/03/2008



Introducción

En 1954, unos años antes de que tuviera comienzo la carrera espacial¹, el Dr. Seuss escribía: Hortonhears a who[Horton escucha a alguien].En el 2008, los directores Jimmy Hayward y

¹En 1957 se lanzó el primer satélite ruso, el *Sputnik 1* y el mismo año la perra *Laika* abordó el *Sputnik 2*, dando comienzo a la carrera espacial.

Steve Martino se propusieron llevar al cine la historia, que se tradujo al castellano como Horton y el mundo de los Quién.

El libro infantil del Dr. Seuss, seudónimo utilizado por el escritor Theodor Seuss Geisel, al igual que el film, presenta a un elefante simpático y bonachón llamado Horton quien escucha un distante llamado de auxilio que viene de una pequeña mota de polvo que flota en el aire. Esa partícula contiene a toda una ciudad llamada Who-ville, habitada por los microscópicos Whos, liderados por el Alcalde. Horton, gracias a sus enormes orejas, escucha el llamado de auxilio y acude en su ayuda, colocando la partícula en un “panadero”.



¿Quién no dudaría de la cordura de alguien que dijera que escucha “voces” provenientes de una partícula? ¿Quién podría creer que “quiénes” habitan la partícula y le hablan? Sin embargo, lo que aquí nos interesa, como excusa para

reflexionar, no es la insania del paquidermo sino la insensata certeza de la mamá canguro.

La ceguera de la ignorancia

La mamá canguro sostiene la tesis empirista “sólo podemos conocer lo que percibimos”. Ella es defensora de este principio. En su reduccionismo no hay lugar para otro mundo más allá de lo percibido. La tesis berkeliana aparece así reeditada en el mundo animal. El obispo Berkeley sostenía “ser es ser percibido” fundando con ello el empirismo inmaterialista del siglo XVIII. Sin embargo, Horton ha hablado con un habitante del mundo de la partícula y asegura su existencia. El alcalde de Who-ville y Horton establecen una comunicación que le da al

alcalde información sobre su mundo. Éste recurre al saber científico para plantear el problema “y... ¿Si nuestro mundo fuera una pequeña partícula flotando en el espacio?”

Pregunta que se han hecho prestigiosos hombres de ciencia sobre nuestro mundo. En la historia de la ciencia tiene un papel destacado la figura de Giordano Bruno quien concebía al universo como un espacio infinito y en expansión. Bruno escuchaba la voz de la naturaleza y criticaba a los defensores del dogmatismo aristotélico y como Horton se encontró con la persecución e incomprensión de su tiempo². El libro del Dr. Seuss, no sólo nos habla de los poco que sabemos sobre las fronteras del universo cósmico sino sobre algo propiamente humano, las restricciones que recaen sobre nuestros propios mundos interiores.

Ver tráiler:

<https://www.youtube.com/watch?v=tMIPr6Me39k>

El reducido universo de la mamá canguro, por ejemplo, no se conforma con su afirmación, sino que avanza sobre las creencias ajenas. Ella no sólo no acepta que Horton crea en la existencia del otro mundo sino que lo considera una amenaza. Su propio universo restringido es el único verdadero, esta es la posición del dogmatismo particularista que niega la ampliación de las fronteras de su propio universo. La prédica de Horton sobre los seres de otro mundo que habitan una partícula ha florecido en la imaginación de los niños del lugar. Todos creen tener un mundo en los coloridos panaderos de la pradera y se imaginan cómo es este mundo fantástico. La mamá canguro está decidida a todo con tal de preservar a su hijo de la dañina influencia de la imaginación. Las ideas de Horton representan según ella cree "un peligro para la comunidad". La canguro es una madre que “sabe” lo que le conviene a su hijo y que lo sobreprotege, a punto tal, que su tamaño es el doble de su bolsa, pero ella sigue cargándolo.

² Giordano Bruno fue juzgado y condenado a la hoguera por la Inquisición en el año 1600.

La aceptación de lo diferente le resulta insoportable y por ello decide acabar con la partícula. Contrata un conocido matón de la selva, el buitre Vlad, para que encuentre a Horton y destruya la partícula. La cacería de brujas ha comenzado.

El verdadero desafío que enfrentamos los seres humanos no es la disminución de la ignorancia sino la lucha contra el afianzamiento de las más inmovibles certezas. El problema que enfrenta la ciencia, no es la pluralidad de respuestas sino la repetición incesante de una única letanía. Sólo un sistema de pensamiento abierto puede albergar lo humano. Solo la gran capacidad que tiene Horton para escuchar e imaginar puede ser la casa de las infinitas voces de los quiénes sin voz.

Actividades

En el nivel inicial podemos observar que existe una enorme dificultad evolutiva para poder asoptar el punto de vista del otro. Este egocentrismo es mayor cuanto menor es el niño. Un desafío para el nivel inicial es realizar actividades prosociales basadas en el respeto de los turnos, en los hábitos socializadores, etc.

Algunas actividades que se realizaran de acuerdo a la sala o los grados de la educación básica pueden ser:

- Organizar juegos en los que los niños tengan que esperar turnos
- Organizar una ronda de dialogo en el que cada uno tenga que aportar algo a la charla
- Organizar postas en las que un niño o niña tenga que esperar a su par para seguir con el juego.
- Trabajar con el eje puesto en la diversidad sexual, familiar, etc
- Interrogar los supuestos, lo obvio, lo aceptado
- Alentar el espíritu crítico de los estudiantes.

II. Propuestas de trabajo con películas en el aula



- ✓ **Eje: Estereotipos
sexistas vs diversidad
sexual**

Capítulo 14: Los estereotipos sexistas en el cine infantil

Ormart, Elizabeth B. y Fernández, Omar



Ficha técnica

Título: *The breadwinner*

Dirigida por Nora Twomey

Géneros Animación, Familia.

Países: Canadá, Irlanda,
Luxemburgo

Introducción

Los niños se encuentran en proceso de construcción de la identidad. La identidad se construye a lo largo de la vida y tiene su origen en factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales y accidentales, está conformada por aspectos estáticos y dinámicos. La experiencia de mismidad es la que permite a una persona reconocerse como un individuo que es al mismo tiempo miembro de una familia o comunidad pero único e irrepetible. Sin embargo, la mismidad se construye a partir de

rasgos parciales a los que se identifica el sujeto. Podríamos decir que existe una dialéctica entre identidad e identificación. Siendo la identificación una sumatoria de elementos de los que el sujeto se ha apropiado a lo largo de su vida y que se cristalizan en la identidad. Freud conceptualizaba el yo como un cementerio de identificaciones. Las identificaciones tienen un carácter interrelacional pues se toman de los otros pero al mismo tiempo se constituyen en los rasgos definitorios de nuestro ser. Los niños y adolescentes, se encuentran en un proceso de constitución de su subjetividad y son sumamente permeables a los estereotipos que ofrece el Otro de la cultura. Por ello, el trabajo con el cine es fundamental en la escuela. Funciona como un catalizador de la época, al tiempo que genera espacios ético-estéticos singulares para deconstruir y cuestionar los estereotipos, los supuestos, los modos de relación con los otros, las pautas morales, etc. La propuesta es pensar el cine infantil desde el nivel inicial como espacio de recreación, juego y reflexión y en la adolescencia como escenario de reedición y revisión de las identificaciones infantiles.

Los films y las series televisivas pueden ser leídos como relatos de una época, teniendo en cuenta que cada época caracteriza y desarrolla un tipo particular de discurso que atraviesa y construye la subjetividad de quienes la viven. Las características que constituyen la subjetividad de una época no se pueden determinar como algo fijo y homogéneo, sino como una construcción dinámica y variable. Aproximarnos a ellas, aunque sea de un modo incompleto, brindaría herramientas útiles para comprender el campo social (Assef, 2013). En su conferencia “Pensar el cine” (2004) Alain Badiou desarrolla una hipótesis interesante: el cine se distingue del resto de las artes porque no es contemplativa (como la pintura, o la escultura), sino que en el cine el espectador participa del acto mismo de la creación -librando una batalla contra la impureza. El cine no es por lo tanto una “ilustración” de temas éticos, sino una matriz en la cual tiene lugar el acontecimiento ético / estético en sí mismo.

Más allá de los estereotipos sexistas: Parvana

El libro *The breadwinner* de la autora canadiense Deborah Ellis, publicado en el 2002 fue llevado a la pantalla en 2018 por la cineasta irlandesa Nora Twomey y su equipo en la empresa Cartoon Saloon. En el film (que estuvo nominado a un Oscar y ahora puede verse en la plataforma Netflix) Parvana es una púber de 11 años que ha quedado a cargo del hogar, ella será la encargada de “ganar el pan” luego de que su padre haya sido injustamente encarcelado. Por el hecho de ser mujer en la cultura árabe se verá privada del ejercicio de derechos elementales y para acceder a ellos deberá convertirse en hombre.



El pan de la guerra (Cartoon Saloon, 2018) resulta un material audiovisual excelente para propiciar una experiencia logopática¹ entorno a los estereotipos sexistas que se enmascaran bajo el curriculum oculto en la escuela. Así como

¹ La razon logopatica propiciada por Cabrera (1999) y referida en otros textos (Michel Fariña &Ormart, 2009) Hace alusión a la experiencia del cine como lógica y afectiva al mismo tiempo

en su momento lo fue Mulán² en China, las películas infantiles muestran en otras culturas el trato desigual que reciben las mujeres en todas las épocas y lugares.

El cine infantil: una caja de identificaciones

Freud conceptualizaba el yo como un cementerio de identificaciones. Las identificaciones tienen un carácter interrelacional pues se toman de los otros pero al mismo tiempo se constituyen en los rasgos definitorios de nuestro ser. Los niños y adolescentes, se encuentran en un proceso de constitución de su subjetividad y son sumamente permeables a los estereotipos que ofrece el Otro de la cultura. Por ello, el trabajo con el cine infantil es fundamental en la escuela. Funciona como un catalizador de la época, al tiempo que genera espacios ético-estéticos singulares para deconstruir y cuestionar los estereotipos, los supuestos, los modos de relación con los otros, las pautas morales, etc.

La cineasta irlandesa Nora Twomey al ser entrevistada por Diego Brodersen³ sostiene que “Ha sido interesante ver esta película con un público integrado por adultos y chicos no tan pequeños; usualmente, ellos tienen una reacción emocional mucho más fuerte que los niños. Los más pequeños siguen a Parvana y si ella está bien, todo está bien, lo toman de manera literal. Desde luego, los adultos comprenden la situación política en el mundo real. Es interesante que las películas de animación puedan ser interpretadas de manera diversa dependiendo de la edad del espectador y de su origen. Pero, por sobre todas las cosas, hice esta película como madre, y realmente creo que los chicos en este mundo necesitan aprender cuestiones ligadas a la herencia cultural y a ser más empáticos

² Ormart, E (2009b) Enseñar ética y derechos humanos a los más chicos. El cine como estrategia didáctica en el nivel inicial. Ver el Caso Mulán.

³ <https://www.pagina12.com.ar/123925-cuestion-de-genero>

con los niños que crecen en situaciones conflictivas. Eso es algo que me enorgullece mucho y creo que debería haber más films que toquen temas complicados y un poco menos de mechandising”.

Estas palabras nos muestran que la misma creadora del film, tiene en su mente el desafío de transmitir un mensaje ético a las futuras generaciones que no deje al cine sumido en el utilitarismo del mercado, que lo sustraiga de la tarea de reproducción social y lo vuelva una verdadera pieza de arte: suplementaria a lo dado., creadora de un plus, depositaria de una verdad.

El cuento adentro del cuento

En el film *Precious*, una adolescente abusada y maltratada, se pierde en la fantasía en la que ella es una estrella de televisión glamorosa amada por todos. La fantasía es una defensa ante las vivencias traumáticas, una respuesta subjetiva y simbólica a lo real del trauma. En 1907 Freud sostenía: “Deseos insatisfechos son las fuerzas pulsionales de las fantasías, y cada fantasía singular es un cumplimiento de deseo, una rectificación de la insatisfactoria realidad.”



En la misma línea Parvana crea un cuento para su hermano menor, dentro de la narrativa cinematográfica. El protagonista

del cuento que Parvana cuenta, es su hermano muerto, su misión es recuperar las semillas que le fueron robadas a su pueblo por el rey elefante. Este relato va en paralelo a la historia de Parvana que tiene que recuperar a su padre de las garras del estado talibán que lo ha encarcelado injustamente. En el cuento su hermano muerto idealizado se enfrenta en soledad al monstruoso rey. En su vida Parvana desafía de todos los modos posibles al régimen totalitario talibán.

Ya a principios del siglo pasado Freud había establecido la relación entre las narraciones literarias y la fantasía (Ormart, 2018). En el creador literario y el fantaseo, Freud analiza el vínculo entre el juego infantil y la fantasía y señala que el motor de ambos son los deseos inconscientes. También es ampliamente conocido el vínculo freudiano entre fantasía y trauma. Retomando estas referencias, sostenemos que frente a una vivencia traumática el yo se refugia en la fantasía como elaboración subjetiva frente a lo intramitable del trauma.

El concepto de trauma en Freud ha atravesado toda su obra y se encuentra presente a lo largo de ella bajo tres características:

- 1) es una energía que inunda el aparato,
- 2) tiene un carácter excesivo,
- 3) el sujeto no puede elaborar este monto de afecto.

Este hermoso film nos permite ver la forma de Parvana de hacer frente a lo traumático a través de la fantasía, pero también a través de la acción. A diferencia del modelo femenino de Freud de la época victoriana, en que la mujer, era ubicada en una posición pasiva y sufriente. La posición de Parvana es activa, es desafiante y logra un saber-hacer-allí. Una saber hacer que anuda el mundo real y la fantasía y es en este sentido productor del acto que supone un hacer con el deseo inconsciente.

Cesar cruza el Rubicón, Antígona entierra a su hermano, Parvana rescata a su padre, en la soledad de su acto, en este hacer más allá de “los signos del otro” (Ariel, 1994) encontramos la experiencia estética de *Breadwinner* que suplementa el debate epocal de la igualdad de género. Retomando las palabras iniciales de Badiou, se trata de partir de los significantes Amo que cuentan nuestra época para poder hacer a partir de ellos un acontecimiento ético estético en sí mismo.

Bibliografía

- Assef, J (2013). *La subjetividad hipermoderna*. Grama: Buenos Aires.
- Ariel, A. (1994). Moral y Ética. Una poética del estilo. En *El Estilo y el Acto*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1994.
- Badiou, A. (2004) *Pensar el cine*. Buenos Aires: Manantial
- Brodersen, D. (2018) Cuestión de género. En línea, fecha de consulta 9 de marzo de 2019: <https://www.pagina12.com.ar/123925-cuestion-de-genero>
- Cabrera, (1999) *Cine: 100 años de filosofía*. Buenos Aires: Gedisa.
- Michel Fariña, J & Ormart, E (2009) Los medios audiovisuales como vía regia de acceso a las complejidades éticas. *Actas del Congreso Incluir*. Buenos Aires
- Ormart, E (2009) Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético. En *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Ormart, E. y Fernández, S (2010) Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. En *Revista dialéctica* Volumen 26 (07/2010). ISSN: 0123-2592.

II. Propuestas de trabajo con películas en el aula



- ✓ **Eje: Educación de
la afectividad versus
negación**



Capítulo 15: El saber-hacer-con la muerte

Elizabeth Beatriz Ormart

Introducción

El cine y las series se han convertido decididamente en estos tiempos en el terreno de la creación fantástica, que no sólo entretiene a multitudes sino que cumple un rol catártico, que como el juego infantil reedita lo que Freud llamó la compulsión a la repetición. Freud identifica este mecanismo en el juego del *Fort da* en que se repite la acción de perder el objeto y reencontrarlo. Lo que más le llama la atención a Freud no es el reencuentro sino la repetición de lo displacentero. La repetición de la pérdida. Se trata de algo estructural: la compulsión a la repetición en torno de la nostalgia por un objeto perdido que nunca estuvo pero espera reencontrarse.

En el film *Coco* encontramos una producción de Disney Pixar que recrea en el terreno fantástico de los niños, como un juego, una cuestión central para los seres hablantes, los dos extremos de nuestra vida, nuestro origen en un entramado familiar y el duelo por los seres queridos.

La muerte y el día de los muertos

El fantástico mundo de los muertos es la vía por la que el cine recrea el enigma humano del encuentro con la muerte de los seres queridos. La esperanza de que el amor y el recuerdo mantenga vivos a los que no están a nuestro lado, es el mejor de los bálsamos a la angustia de la pérdida. El sinsentido de la muerte entra en la simbolización del aparato significante y el duelo se pone en marcha. Un duelo que se reedita en la fiesta de los muertos, en el reencuentro que se colma de colores, sonidos y excesos.



Por la vía de la imagen fotográfica los vivos controlan los intercambios con el más allá. Es la foto el pasaporte de entrada a la fiesta del reencuentro. Héctor lleva consigo la foto de sí mismo y le pide auxilio a Miguel para que la lleve al mundo de los vivos. Esto le permitirá seguir vivo en el mundo de los muertos hasta que pueda consumir el encuentro con su hija. Paradójicamente, además de la muerte real que conduce a los personajes al mundo de los muertos, existe otra muerte más temida: la muerte simbólica.

Así como el lugar de Miguel en su familia, nació antes que él; Héctor teme morir en el mundo de los muertos luego de morir. Se trata de un doble nacimiento y una doble muerte para los seres hablantes.

Miguel lleva consigo la foto de su tatarabuela Imelda, su bisabuela Coco y el cuerpo sin cabeza de quien fuera su tatarabuelo. Hacia el final del film, el inflado Ernesto desfallece y con él su impostura. El amor de Imelda por Héctor se reedita y muestra que el despecho sólo era el negativo del deseo ferviente que estaba encerrado en su corazón.

Coco: entre dos muertes

Coco se enfrenta a dos muertes. La muerte de su padre y la muerte del deseo de su madre. La música es el camino que encontró para transitarlas. *Remember me* es la dulce sonata que tararea en la espera de su padre, perdido en el mundo y desaparecido en su vida. Ella no sabe de su asesinato, de la codicia de Ernesto que lo alejó de ella. Su padre desapareció y ella no sabe si está vivo o está muerto. No tuvo ocasión de duelarlo, simplemente desapareció y su madre redobló la pérdida con la prohibición de recordarlo. Coco sólo cree en la palabra que le dio su padre, espera que su recuerdo lo traiga a su vida nuevamente. Espera tres generaciones hasta que su cuerpo empieza a desfallecer. Hasta que su bisnieto encarna el deseo de Héctor, no sólo el de ser músico sino el de reencontrarse con su hija. Su voz y su guitarra trajeron a Coco del mundo irreal en que se hallaba perdida y la hicieron recobrar la memoria de lo más importante en su vida, de lo único que la mantenía en vilo, la historia de su padre. Cumplió con su promesa de recuerdo porque su vida dependía de ello. Y se reencontró con él en la canción de Miguel. Y como un plus inesperado Miguel se encontró con eso que cantaba en él sin saberlo. Se encontró con su destino de músico más allá de las líneas escritas en su suerte.

Coco tiene el formato de una película para niños, pero resulta algo tan serio como el juego de niños. Freud, le daba al juego del *fort da* un estatuto central en su teoría, cuando decide incluirlo en su libro *Más allá del principio de placer*, para referirse a la pulsión de muerte. El juego de su nieto, lo lleva a Freud a reformular su primera teoría del aparato psíquico cambiando para siempre la concepción misma del sujeto: dividido entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte. Intentando hacer activo aquello que sufre pasivamente. Intentando simbolizar la pérdida del objeto de amor, haciendo un contorno simbólico para la falta en lo real. Algo que se acerca bastante a la experiencia de la muerte.

Bibliografía

Freud, S (1921) Más allá del principio de placer. Buenos Aires: Amorrortu.

Actividades

- 1) ¿Qué situaciones cercanas a la muerte se producen en el nivel inicial?
- 2) ¿Cómo abordar el tratamiento de estas situaciones?
- 3) Proponemos leer el libro Ramona, la mona, que se encuentra narrado en youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=1Sy8TTqMBXY>

- a) La muerte de las mascotas y del abuelo son situaciones comunes en el nivel inicial. Trabajar con los niños la frase: “le llegó la hora”
- b) Presentar la diversidad de respuestas que dan las religiones al encuentro con la muerte.

- 4) Ver el fragmento de la película en youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=-LYHLbgOPgQ>

- a) ¿Qué relación hay entre la muerte y el recuerdo?

Capítulo 16: Morir en el aula¹

Elizabeth Beatriz Ormart

En el siglo IV AC, en Grecia el padre del Epicureismo reflexionaba acerca de los temores que acechan a las personas, el peor de ellos es el miedo a la muerte. Con una lógica intachable desarrolla un razonamiento que pone de manifiesto que el temor a la muerte no tiene sentido por la incompatibilidad entre la presencia de la vida y de la muerte al mismo tiempo. Se trata de una disyunción exclusiva o vivimos y no estamos muertos o morimos y no estamos vivos. Sin embargo, la lógica desfallece ante la inminencia de la muerte. Veamos este razonamiento:

“Acostúmbrate a considerar que la muerte no es nada para nosotros, puesto que todo bien y todo mal están en la sensación, y la muerte es pérdida de sensación. Por ello, el recto conocimiento de que la muerte no es nada para nosotros hace amable la mortalidad de la vida, no porque le añada un tiempo indefinido, sino porque suprime el anhelo de inmortalidad.

¹ El presente escrito fue presentado en el Congreso de Ética y cine 2014. UBA

Nada hay terrible en la vida para quien está realmente persuadido de que tampoco se encuentra nada terrible en el no vivir. De manera que es un necio el que dice que teme la muerte, no porque haga sufrir al presentarse, sino porque hace sufrir en su espera: en efecto, lo que no inquieta cuando se presenta es absurdo que nos haga sufrir en su espera. Así pues, el más estremecedor de los males, la muerte, no es nada para nosotros, ya que mientras nosotros somos, la muerte no está presente y cuando la muerte está presente, entonces nosotros no somos. No existe, pues, ni para los vivos ni para los muertos, pues para aquéllos todavía no es, y éstos ya no son. Pero la gente huye de la muerte como del mayor de los males, y la reclama otras veces como descanso de los males de su vida.” Epicuro, Carta a Meneceo



Ficha técnica

Titulo Original: Monsieur Lazhar

Año: 2011

Duración: 94 min.

País: Canadá

Director: Philippe Falardeau

Productores: micro scope

Género: Drama

El problema, tal como lo define Epicuro, no es estar frente a la presencia de nuestra propia muerte sino el encontrarnos con la desaparición física de un ser querido. La muerte nos enfrenta a nuestra condición finita, limitada, contingente. La muerte puede ser abordada como un problema metafísico (la finitud de los seres) como decía Heidegger, el hecho de que el ser hablante es un ser-para-la-muerte, o como lo hace Epicuro como un problema ético aquello que se presenta como un límite al Hedoné (placer). Desde el psicoanálisis, Lacan sostiene que “para el sujeto la realidad de su propia muerte no es ningún objeto imaginable, y el analista, no más que cualquier otro, nada puede saber de ella sino que es un ser prometido a la muerte.”

La vertiente que buscamos ahondar en este trabajo, apunta más bien a la cuestión ético-psicológica, al proceso que se pone en marcha a partir de la muerte de un ser querido y cómo esto impacta en los niños y en el ámbito escolar.

A lo largo de la docencia, es común que algún niño pierda una mascota o muera un ser querido. Estos temas son traídos espontáneamente al colegio. A veces la proximidad del ser querido, la pérdida de alguno de los progenitores, moviliza a los compañeros y a los padres. En los colegios, se dan estas situaciones pero no siempre hay estrategias de trabajo, de contención y acompañamiento de las familias. Muchas veces, el tema queda reducido a un compadecerse que empeora antes que mejorar la sensación de pérdida de los niños.

Pero la película que abordaremos en este análisis no trata sobre la muerte referida o prometida, sino de su presencia real en el aula. Como leíamos en las reflexiones de Epicuro, el problema no es la propia muerte sino la muerte de los seres queridos. El duelo que busca recubrir desde lo simbólico el agujero en lo real.

Profesor Lazhar es una película canadiense (2011 Philippe Falardeau) El escenario es una escuela de Montreal.

El film comienza cuando una maestra de escuela primaria se suicida colgándose en el aula donde da clase, con su propia bufanda y uno de sus estudiantes, Simón la encuentra al volver del

recreo. La Srta. Martine decidió suicidarse a la vista de todos, mientras los chicos estaban en el recreo.

Ver escena en línea:

https://www.youtube.com/watch?v=S_EHO7RMRdg&t=4s

Hace unos años, en un colegio en el que trabajo se dio una situación similar, una profesora entró al colegio a la hora de inicio de clases, subió al quinto piso y se tiró desde la ventana interna, que da al patio del colegio. Los/las estudiantes reunidos para la entrada, vieron su cuerpo estrellarse en el piso. Podríamos preguntarnos ¿por qué un docente decide situar su muerte en el espacio escolar? Las respuestas son siempre singulares y cargadas de las significaciones que tiene este lugar para cada uno. También podemos preguntarnos ¿Qué hacer ante estas situaciones cargadas del peso de lo traumático, que se nos presentan con la dureza de una catástrofe? ¿Es posible hacer algo desde el lugar de adulto detentado por el docente para favorecer en los niños la tramitación de lo traumático?

Algo de este saber-hacer transita en el film, no por la vía propositiva sino por el camino de la protréptica negativa². Tratamientos especiales, recetas adaptativas, saberes enlatados desfallecen ante el trabajo siempre singular de duelo.

² El concepto de protréptica negativa que tiene su origen en Aristóteles y un desarrollo posterior en Lacan, se puede encontrar su despliegue en el artículo de Michel Fariña, J (2012) Protréptica negativa y cinismo ético: House tras los pasos de Borges, Lacan, Alicia y G. Marx. (inédito) La idea de protréptica, término antiguo que designaba en la Grecia clásica el arte de persuadir, de convencer respecto de una idea. Un Protréptico era, en sentido estricto, un discurso de propaganda académica. Lacan se separa de Aristóteles en el punto en que efectivamente desarrolla una suerte de protréptica pero negativa. No realiza una prédica de la función analítica, sino por la vía indirecta de la interpretación. Lo hace regañando por momentos a su interlocutor, pero no para descalificarlo, sino para reorganizar las condiciones de su universo de pensamiento.

Luego de la muerte de Martine, las autoridades del colegio deciden pintar el aula con otro color, enviar una psicóloga institucional a tratar el problema con los chicos y buscar un nuevo maestro para el grupo. Se aborda la situación siguiendo un protocolo de lo correcto pero no parece funcionar. Las estrategias de abordaje parecen evitar el problema antes que tratarlo. Este saber express que presenta la psicóloga institucional, su certeza sobre los pasos a seguir en el transcurso de las semanas habla antes de sus falencias que de sus aciertos.

No había candidatos para tomar el cargo de maestro frente a esos niños, y rápidamente y sin muchos miramientos, la directora decide aceptar un candidato que se presenta de forma espontánea para el puesto. Se trata de Bachir Lazhar, un inmigrante procedente de Argelia, que según expresa, tiene la residencia permanente en Canadá, y concurre al colegio porque se enteró por el periódico lo que ocurrió con la maestra. Sin indagar sus antecedentes académicos, la directora lo recibe con los brazos abiertos y con alivio de tener alguien que siga la tarea docente.

En la primera clase, parece que los chicos y el profesor no tienen nada en común. Se producen conflictos por los peculiares métodos de Bachir, por las lecturas que elige, por sus ejercicios algo pasados de moda, inclusive por la tendencia a dar algunas palmadas en la cabeza a un niño que se comporta mal, pero conforme pasa el tiempo se revela que los dos mundos, el de los niños canadienses y el del inmigrante argelino están conectados por el dolor, la frustración, la desorientación, la soledad y la necesidad de afecto.

La institución atravesada por un espíritu aséptico pide a los docentes que mantengan la distancia con los/las estudiantes, que no los toquen³, que no los abracen que no se involucren en un lazo afectivo. Están ahí para diseñar estrategias de enseñanza y llevarlas

³ El problema del contacto físico entre docentes y estudiantes abordado también en el film *La caza* [Vinterberg, 2012] es un serio problema de las instituciones educativas, se trata de la ausencia de contacto físico por el temor de que algún docente sea acusado de abuso sexual, pero por otro lado, esto se tensiona con la necesidad de afecto que tienen los niños. En nombre de la protección de los niños paradójicamente se los priva del afecto, en particular, en este momento de tramitación de la pérdida

a la práctica, una función que pareciera reducirse a la técnica del buen enseñar. Y según esta posición, el vínculo humano no es necesario para enseñar. También se le prohíbe a Lazhar hablar del violento episodio ocurrido en el aula.



Sin embargo, Bachir, parece estar tratando de tramitar su propio trauma, y no acatará las normas. Como sabremos un poco más adelante en la trama de la película, el profesor Lazhar se encuentra atravesando su propio duelo. Su esposa, que era profesora y escritora, murió junto con sus hijos en un ataque incendiario. Los asesinos estaban furiosos por su último libro, en el que señaló a los responsables de la miseria social y económica en Argelia. Lazhar pidió asilo político en Canadá y mientras trabaja en la escuela las autoridades de inmigraciones están considerarlo si darle el asilo o no. Su propia tragedia se entrelaza con la trágica muerte de la Srita Martine. Este punto de contacto parece que conecta a Lazhar con los niños, como un trabajo que transita de inconsciente a inconsciente y que encuentra puntos de unión en los sentimientos que acompañan el proceso de duelo.

Los niños lloran, tienen pesadillas, hacen dibujos de la maestra. Simón guarda celosamente la imagen que tomó de la maestra con su cámara de fotos. La producción simbólica de los niños no se

detiene en su esfuerzo por recubrir lo real que se presenta una y otra vez con la fuerza de la compulsión a la repetición.

El cuento de Alice, una de las estudiantes de Martine, sobre la violencia es un magnífico ejemplo de este intento por comprender lo incomprensible y por expresar la impotencia frente a la decisión de la maestra de quitarse la vida. La niña se pregunta si lo que hizo su maestra no es una forma de violencia hacia ellos. Alice dice “cuando somos violentos nos dan una amonestación, no le podemos dar a ella una amonestación, porque está muerta.” Lazhar elogia su producción y le pide a la directora que sea fotocopiada y distribuida entre los chicos y su familia. La directora se opone. Bachir no tiene que tratar los problemas de los/las estudiantes porque no es psicólogo, esta misma idea la expresan la directora, los/ las estudiantes y los padres. La psicóloga institucional va a clase a tratar a los niños, le pide a Bachir que quede fuera del aula, no puede participar. Luego de algunas semanas, dice que ya está. Bachir pregunta “¿ya están curados?” Y la psicóloga le dice que “nunca estuvieron enfermos”, el tratamiento terminó.

Lazhar, por su parte, escoge para trabajar en el aula una obra de Balzac, la clásica historia de La piel de zapa ⁴ que tiene como tema central el temor a la propia muerte. Vemos cómo, por distintas vías se busca simbolizar, tramitar la muerte desde la propuesta didáctica y desde la motivación de los niños. También veremos que en las clases del profesor Lazhar faltan colores, flores, todo guarda un tono gris, apagado y triste. Bachir se muestra preocupado por los niños que no tienen espacio para hablar en sus casas, ni en el colegio y aunque la directora, los maestros y los padres se oponen a que él hable con ellos, porque según le dicen él no está capacitado, él no deja de generar espacios de diálogo.

⁴ Se puede consultar un detallado análisis de esta pieza literaria y el libro homónimo en: Ormart, E. (2013) Muerte, deseo y castración. En línea: <http://www.eticaycine.org/La-piel-de-Zapa>

Alice le dice que no puede sacarse de la cabeza a Martine y Bachir le dice “los muertos están en nuestra mente porque los amamos”. Alice también impulsa a Simón a hablar. El niño había sido suspendido una semana por tener comportamientos violentos con sus compañeros y por haber dibujado sobre la foto que le tomó a la Srita Martine una horca en su cuello y unas alas. El niño se niega a hablar, hasta que finalmente rompe en llanto y se pregunta ¿ella se suicidó por mi culpa? Bachir se acerca pone una mano sobre su hombro y le dice que no, que lo hizo porque estaba desesperada.

Bachir tiene en su haber un recorrido doloroso que lo une a sus estudiantes. Mientras que la dirección de la escuela, la psicóloga y los padres de los niños se muestran absolutamente ciegos a la necesidad que despliegan los niños de duelar a su maestra, Bachir será el único capaz de acompañar desde su propia tristeza a los niños.



En Argelia, él administraba un restaurant y su esposa era maestra. En su propio proceso de duelo, decidió tomar la profesión de su esposa como propia. Él también se siente culpable porque decidió viajar a Canadá antes que su familia para que luego vayan ellos, y la noche antes de su partida incendiaron su casa matando

en su interior a sus dos hijos y su esposa. Su dolor lo desgarraba pero nunca su desesperación se vuelca en la escuela.

Finalmente, por su insistencia en dar espacio a las necesidades de los niños, los padres comienzan a indagar sus antecedentes y descubren que no tiene la residencia, que es un refugiado y no tiene título docente. Esto motiva su separación inmediata del cargo. En su último día, escribe una fábula para sus estudiantes.

Con este texto vamos a terminar el escrito.

“El árbol y la crisálida”.

Después de una muerte injusta no hay nada más que decir. Nada en absoluto, como se verá más adelante.

De la rama de un olivo colgaba una pequeña crisálida de color esmeralda. Mañana será una mariposa liberada de su capullo. El árbol se alegraba de ver como la crisálida crecía, pero secretamente quería mantenerla un poco más de esa forma: “recuérdame siempre” Él la había protegido del viento, la salvó de las hormigas. Pero mañana ella saldría para enfrentar sola a los depredadores. Esa noche un incendio desbastó el bosque y la crisálida nunca se convirtió en mariposa. Al amanecer entre las cenizas, el árbol seguía en pie. Pero su corazón estaba quemado por las llamas, por el dolor. Desde entonces, cuando un pájaro se posa en un árbol, el árbol le dice a la crisálida que nunca despierte. Él la imagina con las alas extendidas revoloteando en el claro cielo azul, bebiendo néctar libremente. Testigo discreto de la historia de nuestro amor.”

Bibliografía

Epicuro, Carta a Meneceo

Lacán, J “Variantes de la cura tipo”. En Escritos 2, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI. pág. 336.

Ormart, E. (2013) Muerte, deseo y castración. En línea:
<http://www.eticaycine.org/La-piel-de-Zapa>

Actividades

- 1) Leer el cuento de la Crisálida y proponer diferentes finales para la historia.
- 2) Realizar dibujos que recreen la historia relatada en el cuento.
- 3) Realizar una narración en la que los estudiantes cuenten una experiencia que ellos hayan atravesado y que los haya puesto tristes por algo que perdieron.

Capítulo 17: ¿Qué nos enseña el cine sobre la experiencia de la muerte en la infancia?

Elizabeth B. Ormart



Ficha técnica

Titulo original: A Monster Calls
España, 2016.

Dirección: Juan Antonio Bayona

Guion: Patrick Ness (Novela: Patrick Ness)

Producción: Coproducción España-
Estados Unidos; Apaches Entertainment /
Telecinco Cinema / Participant Media /
RiverRoad Entertainment / Lionsgate

Fotografía: Oscar Faura

El monstruo más temido para un niño: la muerte de su madre

¿Qué hacer para soportar el dolor? ¿Cómo poder vivir más cómodos en nuestro propio fantasma? ¿Cómo desoír el deseo que nos habita? ¿Cómo hacernos los tontos- hablantes para

llenar de palabras vacías nuestras vidas? ¿Cómo eludir el encuentro con lo real de la muerte?

Pequeñas miserias humanas de las que están hechas nuestras vidas. Y así transcurren en la ficción de optar entre el bien y el mal, en el metarrelato binario de los Otros culturales.

Pero hay momentos privilegiados, situaciones límites las llamaba Sartre, en donde la modorra y comodidad se nos despegan y decidimos dejar de dormir en el confort de los signos del Otro¹. Instantes en los que somos interpelados y no tomamos el atajo monocromático de la opción binaria. Acontecimientos que al decir de Roland Barthes permiten dar cabida a lo neutro. Lo neutro es castración, y castración es deseo.

“Un monstruo viene a verme” (2016) es una película fantástica de origen hispano-estadounidense dirigida por Juan Antonio Bayona, basada en la novela de 2011 del mismo nombre de Patrick Ness, quien también escribió el guion.

El cine decía Julio Cabrera (1999) es *razón logopática*, es impacto en nuestro cuerpo, es sensibilidad, es encuentro con lo más íntimo en el exterior de nosotros (extimidad), es nuestro deseo proyectado en el espejo negro de la pantalla de cine². “La reivindicación del *pathos* como poder de ser afectado no significa necesariamente pasividad sino afectividad, sensibilidad, sentimentalidad, una “voluntad de poderío” como forma afectiva primitiva.” (Rosa: 2004, pág. 28)

Connor es un niño de doce años que lucha por seguir adelante luego de la separación de sus padres, un niño presa del bullying en el colegio, un niño con una abuela estricta e

¹ Alusión al texto de Alejandro Ariel *La ética y el estilo*.

² En el escrito *Black mirror* planteo la posibilidad de pensar el momento de alienación del estadio del espejo, en la actualidad como mediado por el espejo negro: las pantallas como nuevas formas de apoyo ortopédico a nuestra imagen desgredada.

inflexible que no lo comprende. Pero hay algo que no se ubica en la serie de las experiencias frustrantes, es superlativo, es un exceso intramitable: su madre está muriendo de cáncer.

El encuentro con lo real de la muerte de su madre, desorganiza su mundo, es un en-más, que banaliza la serie del niño solitario e incomprendido. Como ocurre en el derrotero neurótico, Connor busca refugio en la fantasía.

La Ilusión de un monstruo que le dará el cobijo y cuidado que necesita se materializa. El árbol³ humanizado y todopoderoso que será su paladín ante las desdichas de su vida, ese es su sueño diurno. Pero este monstruo cobra vida, más allá de su control. Es un monstruo que tendrá por misión “Desbaratar el paradigma” y esta es una actividad ardiente” dice Barthes, candente. (Barthes, 1977 pag. 52)

Un paradigma es para Barthes la oposición de dos términos que se presentan en una disyunción exclusiva ($p \vee \neg p$). Este enunciado lógico nos confronta con la polarización: o lo uno o lo otro pero no ambos. La oposición binaria es ejemplificada por Barthes de múltiples formas, en nuestro film también. La abuela que es buena o mala, los compañeros que son despiadados o inconscientes, etc.

Pero el monstruo esta en otro registro, el monstruo convoca a Connor al conflicto, a la decisión, a asumir la responsabilidad de su deseo. Él cuenta historias incomprensibles para Connor, historias grises, sin el brillo agalmático del relato épico. Historias que no tienen grandes triunfos, historias con personas complejas, con finales desinflados, con personajes ni buenos ni malos, incorregibles, como decía Borges. Relatos a-morales, contingentes, desidealizados. Este monstruo ni cuida, ni protege, más bien impulsa a Connor a los límites de su padecimiento.

³ Me parece una excelente elección el árbol, que desde la psicología es utilizado como metáfora proyectiva del ser humano.

“El neutro no se define por la carencia, una de las formas de lo negativo en desmedro, sino por la impasibilidad de las nociones que provoca la desaparición de las cualidades de lo bueno y de lo malo, ni necesidad imperativa ni demanda conmitativa, sino puro presente continuo donde el deseo no queda neutralizado por la sublimación ni por el retiro de la pulsión, sino por pura indecisión, por pura imperturbabilidad, no negarse al deseo, no agotarlo, ni siquiera descartarlo, sino trascenderlo en su propia necesidad.” (Prologo a Lo Neutro de Nicolás Rosa pág. 15)



El monstruo resulta ser una buena imagen para encarnar lo neutro “como campo polimorfo de esquivos del paradigma”. (Barthes, 1977 pag. 51-52).

Aquel que definitivamente coloca a Connor en una situación límite⁴ cuando su madre es arrojada a un precipicio y Connor

⁴ Sartre plantea las situaciones límites como aquellas en las que sobreviene la angustia. En su escrito *El muro*, colocará a Ibbietta en una situación límite cuando es conminado a responder a los falangistas ¿Dónde está gris? Pregunta que polariza su mundo moral en ser un delator o un héroe y que por el camino de lo neutro se convierte en responsable, respuesta de su propio deseo.

intenta sujetarla para que no caiga. Finalmente, la suelta y tiene lugar la siguiente escena:

Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=D99JDU0hfK4>

Connor admite la verdad: “*quería ver muerta a su madre*”. Y rápidamente, emerge la figura de la culpa borronando la marca del sujeto: “*Podría haber aguantado más, pero al final siempre la suelto*” “*El monstruo responde: querías y al mismo tiempo no querías*”⁵ Aquí encontramos la pista para desbaratar el paradigma (p w -p).

El tejido social y la escuela

Cuando nos enfrentamos a una pérdida, en una etapa evolutiva en la que se está construyendo la subjetividad, el abismo en el que cae el niño es aún mayor que el adulto. Lo que nos muestra esta película es que no hay un tejido social que aloje a este niño en su sufrimiento. La escena escolar es un lugar hostil, en el que el Connor es presa del bullying de sus compañeros, no hay adultos referentes que lo sostengan, ni en la escuela, ni en su casa. En donde la figura de la abuela, aparece como ausente de empatía y comprensión para la situación límite a la que se enfrenta el niño. El lugar de sostén lo encuentra en el monstruo pero no bajo la forma de cuidado y soporte, sino más bien como el que lo lleva al límite del abismo. El que lo hace confrontarse con la responsabilidad de responder a su deseo. Un deseo que no puede pronunciar en voz alta, la muerte de su madre. Este deseo terminará con su propio sufrimiento al sacarlo de la boca de esa grieta que quiere llevarlo hacia el fondo a él también. Si sigue aferrado a su madre, el mismo se perderá en el abismo. Si la suelta, la culpa por abandonarla lo

⁵ Esta es otra referencia clara la risa y el llanto de Ibbietta quien no puede estar feliz de haber entregado a Gris en el cementerio ni triste, por su salvación de los falangistas.

perseguirá por siempre. En un punto, en el de la decisión, siempre estamos solos. Pero aceptar su deseo, supone ir más allá de la culpa y responsabilizarse por su elección. Después de este recorrido Connor habrá podido ampliar su universo, ya nada será igual que antes. Su mundo habrá cambiado irremediablemente. La película termina con la esperanza de que a partir de ese momento pueda construir un nuevo vínculo con su abuela desde otro lugar. En este punto final sólo podemos preguntarnos por lo que no vimos en el film: ¿Qué herramientas tiene la escuela para acompañar este sufrimiento infantil sin dejarlo confinado al lugar de la víctima? ¿Cómo alojar a Connor, como acompañarlo, como respetar sus tiempos?

Bibliografía

Barthes, R (2004) Lo neutro. Buenos Aires: Siglo XXI. Prólogo de Nicolás Rosa

Actividades

- 1) Ver el fragmento de la película y debatir con los niños lo que le pasa a Connor.
- 2) Ponerse en su lugar y pensar que necesita Connor de sus compañeros.
- 3) Realizar un proyecto solidario en alguna fundación o institución vecinal.