

Cuidados en Juego

Nivel Inicial



Sedronar

Secretaría de Políticas Integrales
sobre Drogas de la Nación Argentina

Presidente de la Nación

Ing. Mauricio Macri

Secretario de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina

Mg. Roberto Moro

Subsecretario de Estrategias de Tratamiento y Prevención en Materia de Drogas

Dr. Roberto Canay

Dirección Nacional de Prevención en Materia de Drogas

Lic. Pablo Dragotto

Coordinación de Estrategias Preventivas en el Ámbito Educativo

Lic. Silvia Pisano

Cuidados en Juego Nivel Inicial

	Presentación	8
	Los consumos problemáticos	9
	La sociedad de consumo	11
	La lógica de consumo	13
	El tiempo	14
	Lo nuevo	15
	El “taponamiento” frente al malestar	16
	La diversión	18
	El rendimiento	19
	Mercado y socialización	20
	Simetría	22
	Sexualización de la infancia	24
	La prevención de los consumos problemáticos	28
	¿Desde el jardín? El jardín y su lógica de cuidado y prevención	29
	El jardín y la familia	31
	Cultura institucional de cuidado	34
	Propuestas didácticas	37
	Eje 1: Alimentación, juego y cocina	39
	Eje 2: Expresión de sentimientos, ideas y emociones	42
	Eje 3: Medios y tecnologías	46
	Eje 4: El juego	48
	Eje 5: Relatos, cuentos y reflexiones	50
	Eje 6: Derechos	52
	Palabras de cierre	54
	Anexo normativo	55
	Bibliografía	56
	Agradecimientos	58

Marcha de Osías

*Osías, el osito en mameluco
paseaba por la calle Chacabuco
mirando las vidrieras de reojo,
sin alcancía pero con antojo.*

*Por fin se decidió y en un bazar
todo esto y mucho más quiso comprar.*

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
adentro de un despertador.*

*Osías, el osito, en el bazar
todo esto y mucho más quiso comprar.*

*Quiero un río con catorce pescaditos
y un jardín sin guardia y sin ladrón.
También quiero para cuando esté solito
un poco de conversación.*

*Osías, el osito, en el bazar
todo esto y mucho más quiso comprar.*

*Quiero cuentos, historietas y novelas
pero no las que andan a botón.
Yo las quiero de la mano de una abuela
que me las lea en camisón.*

*Osías, el osito, en el bazar
todo esto y mucho más quiso comprar.*

*Quiero todo lo que guardan los espejos
y una flor adentro de un raviol
y también una galera con conejos
y una pelota que haga gol.*

*Osías, el osito, en el bazar
todo esto y mucho más quiso comprar.*

*Quiero un cielo bien celeste aunque me cueste,
de verdad, no cielo de postal,
para irme por el este y el oeste
en una cápsula espacial.*

María Elena Walsh

Prevención de Consumos Problemáticos en el Nivel Inicial

Cuidados en juego es un conjunto de materiales pedagógicos teórico-didácticos destinados a trabajar la prevención de los consumos problemáticos en los diferentes niveles del sistema educativo.

¿Por qué Cuidados en juego?

Cuidar, desplegar una ética de la ternura, ofrecer el abrazo apalabrado de un mundo adulto que desea transmitir a las próximas generaciones que hay cosas que valen la pena, y que valen la pena en la vida en común. Cuidar, brindarse al vínculo, escuchar y mirar a esos niños y niñas ofreciéndonos –como educadoras/es– como puentes a nuevos mundos de sentidos y de experiencias que se construyan junto a otros.

Cuidados en juego, entonces, porque **los cuidados están en juego**, porque se juega la posibilidad –o no– de hacerles lugar en nuestra tarea cotidiana y en nuestro quehacer institucional. Porque si soslayamos la dimensión del cuidado, estamos jugados.

Cuidados en juego, también, porque **es posible jugar con los cuidados**, poder disponer de las herramientas y de los sentidos que tenemos acerca del cuidado para usarlos de otros modos, inventando y creando nuevos recursos y nuevas maneras de cuidarse y cuidar. Y para ello, quizás, poder jugarnos, es decir darnos la oportunidad de dejar a un lado algunas certezas, de permitirnos incomodarnos por algunas incertidumbres, para así poder abrirnos a pensar, a tener una disposición atenta para ver por dónde puede pasar algo distinto en la sala o en el aula, quedando permeables a la potencia de posibles encuentros impensados, a lo imprevisto.

Cuidados en juego, además, porque **no hay cuidado sin juego**. Porque los cuidados se dan y se aprenden a través del juego, y el juego es la actividad donde los adultos habilitamos experiencias donde se puedan ir forjando los vínculos con los demás, donde puedan circular los afectos, la palabra y la imaginación, y donde se puedan ir construyendo –con y a partir de otros– el cuerpo y la subjetividad.

Cuidados en juego, asimismo, porque un niño que no juega es un niño en situación de descuido, un niño que sufre y que necesita de atención, de sostén, de abrigo. Porque **debemos cuidar el juego**, ofrecerlo, enseñarlo, y garantizarlo. Y porque nos la jugamos ante los adolescentes, que demandan ser protagonistas de sus historias, que merecen ser soñadas, acompañadas y cuidadas.

Cuidados en juego, por último, porque **si hay cuidados y hay juego en un marco de proyectos compartidos, entonces hay prevención**. Una prevención que no tiene que ver tanto con “llegar antes” como con inventar posibilidades. Prevención como invención de nuevos modos de relacionarnos, y de estar en el mundo.

Presentación

Pensamos al Nivel Inicial desde su rol singular en la cultura. El niño que ingresa al Jardín es recibido por una maestra que presta su cuerpo, sus palabras, sus canciones de un modo amoroso para que el pensar y el aprender se sostengan en una trama psicosocial afectiva y vincular. Las experiencias que acontecen en el Jardín tienen un papel fundante en la constitución subjetiva de los niños y en su inscripción en una historia social, cultural y educativa. Educadoras y educadores no sólo transmiten ideas y contenidos sino que ponen a los niños en contacto con la cultura, es decir con los diferentes modos de habitar el mundo, ayudando a conocerlos y respetarlos en su diversidad.

Este material es un aporte a los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones¹ desarrollados por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2015 (Res. CFE 256/15) como normativa complementaria a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios². Dichos Lineamientos establecen la obligatoriedad de abordar contenidos curriculares indispensables para la prevención de los consumos problemáticos y las adicciones.

Nos proponemos contribuir al trabajo de prevención inespecífica que, a veces sin advertirlo, el Jardín desarrolla en su tarea cotidiana. Para ello aspiramos, por un lado, a visibilizar en clave preventiva esas prácticas de cuidado que el Jardín ya ejerce, y por otro lado a conceptualizarlas, brindando algunas herramientas teóricas para situarlas en el abordaje de estrategias de prevención de los consumos problemáticos en ámbitos educativos, como complemento de la *“Guía de orientación para el abordaje de los lineamientos curriculares”*³ y los *“Proyectos Integrales Preventivos”*⁴, cuya lectura sugerimos antes de continuar con la del presente.

En el recorrido de este texto, encontrarán algunas conceptualizaciones sobre los consumos problemáticos y sobre su inscripción en la sociedad de consumo, cuya lógica de funcionamiento incide en la vida de todos nosotros, modelando las subjetividades y los lazos sociales. Por otro lado se describirán cuáles son las prácticas de cuidado que pueden darse en el Jardín y por qué creemos que son fundamentales para la prevención de los consumos problemáticos. Por último, se sugerirán distintas propuestas didácticas para trabajar en las salas.

Agradecemos el aporte de los materiales elaborados en diferentes regiones de nuestro país, los cuales fueron consultados y valorados para la confección del presente material⁵.

A lo largo del material apelamos al uso de diversos recursos o elementos lingüísticos con el fin de construir una perspectiva de género. Sin embargo, en algunas ocasiones nos vemos obligados a prescindir de estos con el objetivo de facilitar y no obstaculizar la lectura. Sabemos que las palabras hacen mundos, y que nombrar las cosas de un modo u otro no da lo mismo, ni es lo mismo. Por eso nos parece necesario advertir sobre la importancia de que todas y todos se sientan nombrados y representados. De hacer lugar a las diferencias, tanto desde el discurso, como en las prácticas y en la vida misma. Dejamos sentada nuestra posición de acompañar la incorporación de una comunicación con perspectiva de género y de diversidad en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

1 http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/256-15_01.pdf

2 <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>

3 <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sedronar-orientacionparaelabordaje.pdf>

4 <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sedronar-proyectos-integrales-preventivos.pdf>

5 Ver agradecimientos al final

Los consumos problemáticos

Desde nuestras representaciones sociales -que se vuelven sentido común-, solemos identificar a una persona que consume drogas con un adicto. Sin embargo, para poder entender el campo de los consumos problemáticos y las adicciones, y abordarlo con estrategias preventivas eficaces, necesitamos deshacer prejuicios y miradas estigmatizantes para adentrarnos en la problemática desde una mirada integral y compleja.

Se entiende por consumos problemáticos a *“aquellos consumos que —mediando o sin mediar sustancia alguna— afectan negativamente (...) la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales. Los consumos problemáticos pueden manifestarse como adicciones o abusos al alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas —legales o ilegales— o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado compulsivo por un profesional de la salud”*⁶.

Los consumos problemáticos, entonces, pueden involucrar sustancias legales o ilegales, es decir, exceden lo que comúnmente se nombra como “droga”, comprendiendo así a otras sustancias psicoactivas legales, como el alcohol, el tabaco y los psicofármacos.

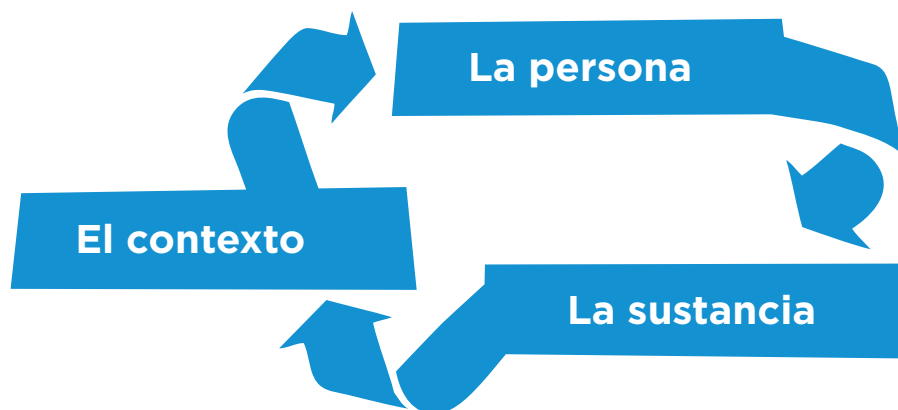
Por otro lado, los consumos problemáticos pueden no tener nada que ver con sustancias, pero sí involucrar conductas compulsivas hacia una actividad como el trabajo, las compras, el juego, la alimentación, el uso de las tecnologías, etc.

En este marco no todos los consumos son problemáticos, pues no todo consumo afecta negativamente la salud y/o las relaciones sociales. Que un consumo se vuelva problemático depende de muchos factores: qué se consume, con qué frecuencia, en qué circunstancias, cómo está la persona en ese momento de su vida, el contexto en el que ocurre el consumo, entre otras variables. Por eso no alcanza con un solo factor para determinar si un consumo es problemático, como cuando se toma en cuenta solamente la frecuencia o la cantidad consumida. Por ejemplo, mucha gente toma nada más que un vaso de alcohol con la cena -y ese consumo no le afecta negativamente-; sin embargo, si luego del vaso de alcohol la persona tiene que manejar, el consumo se vuelve entonces problemático, ya que los efectos del alcohol ponen en riesgo la vida propia y la de terceros. Un consumo se puede volver problemático también cuando no se puede sostener algo sin ese consumo, como por ejemplo no poder divertirse sin alcohol, o no poder dormir sin tomar pastillas, aunque estas sean de venta libre. Cuando se trata de un niño, niña o adolescente, dadas las características físicas y psicológicas relativas a sus etapas vitales, el consumo de sustancias es siempre problemático.

Hablamos de adicción cuando la vida de una persona gira en torno de un consumo problemático: no puede vivir sin esa sustancia, y hace todo lo posible para conseguirla y consumirla. Es una situación en la que la persona necesita con todas sus fuerzas lo que esa sustancia o actividad le brinda, porque sin esa sensación vivir le resulta insostenible. La persona sustituye progresivamente sus vínculos por el consumo, lo que lo deja cada vez más aislado.

6 Ley 26.934/14, Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos (IACOP).

Para pensar los consumos problemáticos comúnmente se pone el foco en alguno de estos tres vértices de la tríada (la persona, el contexto o la sustancia). En el caso del contexto, se suele pensar que la culpa es del barrio, de la familia, de las malas juntas. En el caso de la persona, que el problema es que el consumidor es un enfermo, un vicioso, un delincuente, alguien inseguro. En el caso de la sustancia, se la suele concebir como un sujeto (y al consumidor como un objeto), como un ente con voluntad propia, maligna, se la demoniza, se la piensa como un agente externo a la sociedad que viene a destruirla. “La droga entró en la escuela”, “El flagelo de la droga”.



Centrarse sólo en un aspecto lleva a un abordaje parcial y reduccionista que no da cuenta de la complejidad de la problemática. Proponemos en cambio un enfoque relacional, donde el consumo se vuelve problemático cuando la relación que la persona tiene con la sustancia se va tornando el centro de su vida. Pensar en la relación, en el vínculo de un sujeto con una sustancia, es poder hacerse las preguntas necesarias para abordar de modo complejo la cuestión: no sólo preguntarse qué consume, cuánto y con qué frecuencia, sino también: ¿con quiénes?, ¿cuándo?, ¿en qué situaciones de vida?, ¿ante qué?, ¿qué lugar ocupa en su vida?, ¿qué malestares “taponan”? ¿qué le ofrece?, ¿de qué lo saca?, ¿a dónde lo lleva?, ¿por qué esa sustancia?, ¿por qué con otros o solo?, ¿por qué en un lugar y no otro?, ¿qué pasó antes?, ¿cuál es el contexto microsocial y macrosocial?, etc. El consumo problemático, entonces, se produce cuando una situación de vida exige aliviar un dolor, evadir un vacío, anestesiar condiciones de vida insoportables, o propiciarse estímulos e intensidades que no se están encontrando por otras vías, a través del recurso de una sustancia y/o actividad que promete sin demora un alivio o un bienestar.

La sociedad de consumo

*“Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan -no lo saben, lo terrible es que no lo saben-, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.”*⁷ Julio Cortázar.

Para comprender los consumos problemáticos y sus efectos en las subjetividades y los lazos con los otros, necesitamos situarlos en el todo social del que forman parte y entender qué elementos de nuestra cultura y de nuestros tiempos atraviesan e inciden en esta problemática otorgándole una marca epocal. Ya que la lógica que rige al consumo problemático se enraíza y se nutre de las formas en que funciona nuestra sociedad de consumo en general, de los hábitos que fomenta, de los valores que prioriza, de las maneras de vincularse que propone, de los modos de circulación de los afectos que promueve, de los tiempos que exige; es decir: de los modos de sentir, de pensar y de vivir de nuestra época. Porque no se trata de que “ya no hay valores”, sino de que los valores que hoy rigen la sociedad son otros, que están muy presentes y que funcionan moldeando nuestras maneras de hacer y de ser.

En otros tiempos, el consumo de sustancias expresaba rebeldía e inconformidad con el sistema social, se asociaba a voluntades colectivas de cambio y de exploración de formas de vivir alternativas. En nuestra sociedad actual, en cambio, el consumo es adaptación social, es rasgo epocal: consumiendo -tanto sustancias psicoactivas como productos del mercado- se es parte del sistema, es nuestra forma de existir como miembros de la sociedad. *“En función de su reproducción, una sociedad de consumidores sólo se sostiene haciendo de todos los sujetos un consumidor. Como contrapartida, esta lógica rechaza y excluye a aquellos que no cumplen con las expectativas de consumo. Este proceso es particularmente visible en los niños, niñas y adolescentes que han sido ubicados como sujetos privilegiados de consumo y paradójicamente también son estigmatizados por aquellos consumos que no coinciden con lo esperable, lo deseado, lo ‘normal’”*⁸.

Los consumos en la sociedad de mercado se asientan en el individualismo y tienden a una satisfacción siempre inmediata y personal, apartada de proyectos compartidos, de marcos de sentido colectivos y de lazos comunitarios. *“El consumidor lo que espera no es la realización de un proyecto sino un estado de plenitud”*⁹. Inventando nuevas necesidades constantemente, el mercado promete éxito, felicidad o bienestar inmediato a través de los productos

7 Julio Cortázar, Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj.

8 Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones (resolución CFE 256/15).

9 Lewkowicz, I., Subjetividad contemporánea: entre el consumo y la adicción, Inédito.

y servicios que ofrece, los cuales portan un significado: emociones, sensaciones, vivencias, gustos personales, identidades, autoestima, imagen de sí, reconocimiento¹⁰. *“El consumidor ya no se pregunta ‘qué quiero tener’, sino ‘qué quiero experimentar’. Así hoy ya no se venden autos sino ‘la experiencia de conducir’, no se venden colchones sino ‘la experiencia del sueño placentero’, no se venden televisores sino ‘la experiencia de la realidad’”*¹¹, *“a través de las marcas consumimos dinamismo, elegancia, potencia, esparcimiento, virilidad, femineidad, edad, refinamiento, seguridad, naturalidad y tantas otras imágenes que influyen en nuestra elección”*¹². Para ello, como consumidores, se nos pide que invirtamos toda nuestra energía vital –de deseo, de afecto, de conocimiento, de intelecto, de erotismo, de imaginación, de acción, etc.– para que estas promesas de felicidad y de experimentación de sensaciones se encarnen en nuestras vidas¹³.

Es en estas coordenadas sociales, culturales y epocales, entonces, que debemos enmarcar y situar los consumos problemáticos. Porque el recurso a una sustancia y/o actividad que promete sin demora un alivio o un bienestar, no nace de un repollo ni de un mal hábito personal, sino que es parte de las soluciones que ofrece la sociedad de consumo para tramitar emociones, soluciones rápidas, individuales, sin pensamiento crítico, ni creación alguna.

Por todo esto es necesario entender el contexto más amplio en el que se inscribe la problemática, al mismo tiempo que pensarnos cada uno de nosotros implicados en la misma. Poder preguntarnos qué sentimos y pensamos sobre los consumos problemáticos es la puerta de entrada a una prevención que necesita de un posicionamiento desprejuiciado, abierto y permeable. Visualizarnos como parte de un sistema que también actúa en nosotros habilita un acercamiento diferente con aquello que pareciera que siempre le pasa a otro, un otro que suele estar bajo sospecha.

10 Álvarez Terán, C., Comunicación y Culturas de Consumo, 2014, En línea, disponible en: <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Cuadernillo-de-TP-Cultura-Consumo-2014.pdf>

11 Álvarez Terán, C., op. cit.

12 Lipovetsky, G., El imperio de lo efímero, Anagrama, Barcelona, p.197.

13 Rolnik, S., La dictadura del paraíso, En línea, disponible en: <http://www.lavaca.org/seccion/actualidad/1/1392.shtml>

La lógica de consumo¹⁴



Nos gustaría comenzar con una anécdota que cuenta Valeria Dotro, se trata de un nene de unos 6 o 7 años. Su padre había decidido, después de resistirse durante un tiempo, regalarle a su hijo un celular para los Reyes Magos. Un día, el nene estaba en su casa, suena el celular, él atiende, le piden por su padre: Juan Pérez; él responde que no está en la casa y que es su papá. La persona que llama le pide que cuando vuelva le diga que llamaron de La Empresa de Venta de Electrodomésticos y que tenían que hablar con el dueño del celular. Entonces, el nene responde que el dueño es él. El empleado de la empresa le explica que el teléfono es de él pero que tienen que hablar con el titular, es decir, con la persona que compró el teléfono. Al escuchar esto, el niño responde: “Ah, entonces no tenés que hablar con mi papá, tenés que hablar con Baltazar”.

14 Llamamos “lógica de consumo” a una manera de funcionar y de actuar que regula y que rige al conjunto de nuestras prácticas sociales: alimentar, educar, criar, entretener, etc. Si bien estas prácticas no son nuevas, bajo esta lógica se llevan adelante de un modo particular, obedeciendo a ciertas reglas. Estas maneras de actuar las podemos tomar como propias -sin quererlo o decidirlo explícitamente- por formar parte de la compleja red de relaciones que compone nuestra vida social, cada vez más mercantilizada. Regula de tal forma nuestras relaciones con los demás y con el mundo, que promueve y contribuye a que se formen socialmente sujetos que piensan y sienten antes como consumidores que como sujetos de derecho.

A continuación describimos las características y valores, algunos presentes en dicha anécdota, que la lógica del consumo imprime sobre la construcción de los modos de ser y sentir, tanto de las adultas como –en especial, por estar en pleno desarrollo– de los niños y las niñas.

Seguramente muchas de estas prácticas y valoraciones nos visitan en lo cotidiano; no se trata de declararnos culpables por ello, sino de poder identificar su lógica para visibilizarla, desnaturalizarla, tomar una distancia crítica respecto de cómo nos atraviesa, y así poder formularnos preguntas para pensar otros modos de hacer y ser.

Si bien están íntimamente vinculadas entre sí porque son interdependientes, las dividimos para caracterizarlas con mayor claridad.

El tiempo

*Quiero tiempo pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto
y no enjaulado adentro de un despertador
María Elena Walsh*

El tiempo es ahora, se trata del instante, del zapping, del tuit, del video, el tiempo de las tecnologías, el tiempo del presente eterno.

El valor supremo es la felicidad “aquí y ahora”. Los niños aprenden que no tienen que esperar para lo que quieren, y los adultos respondemos sin demora, confirmando ese aprendizaje.

En ese gesto -motivado por buenas intenciones- de satisfacer al niño, perdemos de vista que la inmediatez y la instantaneidad obturan la posibilidad de que se desplieguen procesos y experiencias que producen subjetividad, que requieren de gradualidades, de idas y venidas, de un transcurrir. En la vertiginosidad no hay posibilidad de pensar, ni de sentir. El niño necesita de un tiempo diferente al de las tecnologías para constituirse como tal. La niñez necesita de un tiempo constitutivo y constructivo.

Por eso mismo esa temporalidad, que no admite la demora, atenta contra las capacidades que necesitamos para transitar la vida de modo saludable. La capacidad de esperar y de tolerar la frustración y el malestar se van adquiriendo en lo cotidiano con prácticas concretas que requieren de tiempo. Somos tiempo, y nos constituimos en el tiempo. Por eso necesitamos pausas, recreos, siestas, silencios. Tiempos donde los niños se apropián del mundo que habitan, tiempo para entender qué emociones los habitan a ellos. Crecer implica tomarse un tiempo, en contrapartida con la velocidad actual donde nunca hay tiempo, y donde todo debe hacerse cada vez más rápido. Pareciera que los niños de hoy no tienen tiempo para ser niños.

*Quiero todo lo que guardan los espejos
Y una flor adentro de un raviol
Y también una galera con conejos
Y una pelota que haga gol
María Elena Walsh*

La sobrevaloración de la novedad desestima la potencia de la repetición. Sabemos que para la constitución subjetiva de los niños son fundamentales algunos hábitos, rutinas, repeticiones, que le ofrecen la seguridad de saber que el mundo continúa allá afuera. Como el “arrorró” que los duerme, las comidas que llegan a determinada hora, la textura de la manta que los cubre, el osito viejo que siempre sigue estando. En la repetición se comienza a comprender de qué trata el mundo, y a comprenderse uno mismo. En la repetición siempre surge una diferencia, una creación del niño que al entender eso que se le ofrece, agrega algo propio, una novedad que viene de él mismo y no sólo del afuera.

Da la impresión que la sociedad de consumo produce permanentemente cosas nuevas. Novedad que no siempre es una real innovación. Pero quedar fuera de lo “nuevo” hace que los adultos y también los niños se sientan, ellos, como inadecuados, deficientes o de “inferior calidad”. Sin tener no se es.

Es así como el espíritu de “lo nuevo” domina la relación con las cosas. Dado que la satisfacción del consumo es provisoria y efímera por estar atada al objeto de consumo, el consumidor busca una nueva experiencia de satisfacción con otro objeto, lo cual implica un modo de relacionarse con las cosas basado en la voluntad de conseguir y consumir una secuencia interminable de productos creados a su vez para el desecho y la sustitución¹⁵.

El objeto nuevo es mejor porque es nuevo. En la relación de consumo, ninguno modifica al otro; el sujeto puede a voluntad consumir o desechar el objeto, pero no es libre de alterarlo ni de alterarse, lo que imposibilita una experiencia y una historia. El consumidor, como tal, debe poder desechar el último objeto en nombre del próximo, el cual será el nuevo portador de la próxima promesa de satisfacción.

Además de empobrecer la experiencia con las cosas, la lógica de lo nuevo afecta la capacidad de hacer el duelo. Cuando se produce un vacío ante una pérdida, el trabajo del duelo consiste en un proceso gradual de elaboración simbólica para rodear esa pérdida con palabras, con sentidos, con dibujos, con historias. Sin embargo, la lógica de lo nuevo impone la necesidad de taponar ese vacío con otro objeto –juguete, animal, persona– que sustituya al anterior, dejando al sujeto inalterado –evitando que algo de sí del sujeto se haya también perdido con esa pérdida–, dejando trunca y desafectivizada la experiencia de la pérdida, y dejando en el psiquismo un agujero simbólico sin entamar.

15 Lara Pulido, G. M., Colín, G., Sociedad de consumo y cultura consumista en Zygmunt Bauman, Nueva época N° 55, Septiembre-Diciembre 2007.

El “*taponamiento*” frente al malestar

*Todas las brujerías
Del brujito de Gulubú
Se curaron con la vacú
Con la vacuna luna lunalú
María Elena Walsh*

Más de una vez presenciamos en algún supermercado o almacén la escena de una madre o padre lidiando con su niño o niña que amenaza con un “berrinche” si no le compran lo que quiere, ese producto que las góndolas ofrecen a su altura, con sus dibujos preferidos, para tentarlo y educarlo como un pequeño consumidor.

Una de las respuestas, cada vez más común, es comprarle ese objeto para evitar el malestar, el mal momento, el berrinche, etc. Aparece así como recurso la lógica del “taponar”: el ofrecimiento de un objeto cuyo consumo “resuelve” por un tiempo la situación. Una golosina, un juguete, la leche, la comida, pueden ser objetos que se le dan al niño para que se calme rápidamente.

Esta práctica puede funcionar tapando un malestar, no sólo del niño sino quizá también del adulto, que tal vez no sabe o no puede responder a una situación difícil de otro modo. El taponamiento evita poder hacerse preguntas necesarias para intentar comprender la situación, para indagar si hay en juego alguna necesidad afectiva. Al mismo tiempo imposibilita el aprendizaje y la creación por parte del niño de una zona de tolerancia, de espera y de frustración necesarias para afrontar la vida. Un límite, una pausa que dice *ahora no, ahora no se puede*, en otro momento puede ser. La posibilidad de postergar la satisfacción invita al niño a elaborar otras herramientas que le servirán en un futuro.

La lógica del *taponamiento* enseña al niño que ante el malestar hay una solución instantánea, que el deseo se satisface inmediatamente, que consumiendo se solucionan problemas. Se niega así la posibilidad de percibir qué está pasando con su malestar, hacerle un lugar como parte de lo humano. Asimismo, cuando un adulto utiliza como “premio” un juguete o un alfajor, le está mostrando al niño que la valoración de una actitud positiva se realiza consumiendo, o a través de un placer asociado a un consumo. Esto no implica que no sea válido de vez en cuando ofrecer algo para calmar un malestar o para premiar una actitud, el problema es si no encontramos otras opciones, si en el repertorio de posibilidades sólo se presenta el *taponamiento*. A veces un abrazo, una caricia, acompañar un llanto, tolerar un berrinche, dar sentido con palabras y afecto a un buen comportamiento son respuestas necesarias, que sólo el adulto puede ofrecer. Respuestas que le dan herramientas al niño. Pero es entonces cuando el adulto debe soportar el malestar que le provoca no cumplirle todos los deseos al niño, postergar también él su satisfacción instantánea, y correrse un momento del lugar de omnipotencia que ofrece poder siempre satisfacer al otro.

Medicalización de la infancia

El imperativo de respuesta inmediata, de solución rápida a los problemas, produce algunas veces una insensibilización ante el sufrimiento del otro e impone abordajes que desmienten el dolor priorizando la medicalización de su padecimiento, su clasificación, diagnóstico y etiquetamiento. Se arman clasificaciones psiquiátricas y se proponen remedios mágicos. Se educa a los niños en la medicalización, se les enseña que una droga es la que soluciona el malestar.

Se deja de pensar en qué le pasa a un niño para preguntar qué tiene, no se piensa en un quién sino en un qué. Se etiqueta y se encuentran siglas que son nombres para problemas de época que estallan en los hogares y en las salas. Siglas que nombran síndromes que desconocen los nuevos rasgos de las infancias actuales, de los cambios en la cultura, la temporalidad, de la seducción del consumo y la desorientación que produce la ausencia de certezas¹⁶.

“Desde las respuestas impulsivas y agresivas de un niño que siente que su psiquismo estalla frente a las exigencias del mundo, hasta las dificultades de otro que no tolera las normas: todos son ubicados del mismo modo. A la vez, es frecuente que estos niños susciten la hostilidad de los adultos. Es decir, no se lo piensa como una conducta que suscita preguntas, que dice algo, sino como algo a acallar. Consideradas como un cuadro psicopatológico o como respuesta a una educación permisiva, las conductas de los niños que se oponen a las reglas escolares y familiares se piensan como algo a silenciar más que como un llamado a escuchar”¹⁷.

Si bien en ocasiones diagnosticar a un niño puede ser necesario para abordar situaciones complejas, a veces ocurre que algunos diagnósticos quedan tomados por la lógica de consumo. Es decir, se inscriben en abordajes reduccionistas que soslayan el padecimiento subjetivo y sus causas, evitando que se puedan sostener interrogantes que envuelvan la complejidad cifrada en un comportamiento individual -complejidad que necesita que se piensen factores individuales pero además familiares, sociales e institucionales-. Cuando esto ocurre, los niños quedan rotulados y su ser queda definido por un trastorno. Los niños son sujetos que se constituyen y desarrollan a lo largo de toda la infancia, definirlos y estigmatizarlos desde pequeños es quitarles lo más propio que tienen que es su derecho a ser simplemente niños.

El origen y la expresión del problema de aprendizaje de cada niño es singular, ya que el aprendizaje escolar siempre es situacional. Por ello, no hay programas educativos ni tratamientos de aplicación universal para cada dificultad, las intervenciones son dirigidas a un niño en particular en contexto singular. Las dificultades en sus aprendizajes pueden ser por diversas causas, que incluyen aspectos psíquicos, orgánicos y sociales.

Si observamos a los niños trabajando en una sala vemos que los grupos escolares son heterogéneos. No se trata de un grupo de niños normales y otro grupo de niños con problemas o patológicos. Lo cierto es que coexisten diferencias en sus tiempos, modalidades de aprendizaje, modos de interactuar con los contenidos, conocimientos previos, procesamientos, reflexiones y producciones.

¹⁶ Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas G. (comps.), Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez, San Luis, Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L, p. 152.

¹⁷ Janín, B., Niños desafiantes, Página12, 12/05/2011.

*Pez espada con escudo
Pez sierra con un tarugo
Sepias con gracia y salero
Boquerones con sombrero
En la mar todo esto ocurre
y encima la ostra se aburre.
"Pez grande, pez chico"
Ana Luisa Ramírez*

Aburrirse quiere decir que uno está posponiendo el mandato de la sociedad de consumo, que es divertirse y sentir placer. El fantasma es el aburrimiento y tras él se despliega toda una cadena de prácticas, porque el aburrimiento es insatisfacción. El mandato de divertirse y estar entretenidos exige pasarla bien todo el tiempo. Por lo tanto, aburrirse, estar cansado, tener "fiaca", estar triste, tener dudas, hacerse y hacer preguntas, deben ser evitados a toda costa en tanto no deparan la satisfacción que promete el paraíso del consumo.

Este mandato rechaza toda situación humana de fragilidad –no se puede estar mal-, así como reduce la posibilidad de abrirse y de ser vulnerable a los otros, ya que la apertura al otro implica turbulencias y vivencias de fragilidad¹⁸ que no se llevan con la exigencia de divertirse y obtener placer.

Por miedo a que el niño se aburra, muchas veces los adultos procuramos que no haya momentos vacíos en los que no tenga actividad, y facilitamos así que el niño vea la tele, que use la Tablet o el celular, le compramos un juguete, lo inscribimos en una actividad, hacemos lo posible para que se entretenga sin que haya huecos. Estas actitudes dificultan que el niño desarrolle un juego creativo en el que se despliegue la capacidad de inventar situaciones lúdicas que no dependan de un producto acabado y elaborado por otros, donde el niño queda en posición pasiva de consumidor.

El placer, la satisfacción y lo instantáneo son estructurantes de la sociedad de consumo. Por eso pensar en clave preventiva es pensar qué otras emociones, modos de estar y de ser son posibles y necesarios para producir subjetividades más allá del consumo individualizante. La infancia es un momento de la vida donde el niño construye su sensibilidad y es sensible al mundo que lo rodea; y justo en esa etapa tan importante, ante la velocidad, pierde sensibilidad. Deja de transmitir lo que le ocurre y lo único que le importa es ir rápido hacia otra cosa, otra imagen, otra pantalla. Es así como las imágenes lo cubren todo, dejando cada vez menos espacio a la imaginación.

La diferencia en tanto normal o patológica es una construcción del discurso social, no es natural de la persona. Los grupos escolares son heterogéneos porque los niños y los adultos nos diferenciamos en nuestras subjetivas maneras de abordar al mundo y eso no es en sí mismo mejor o peor, normal o anormal, sino diverso.

18 Rolnik, S., op. cit.

*En mi casa son todos deportistas
mi abuelita juega al básquet,
mi papá practica natación,
mi hermanita juega al fútbol
mi mamá levanta pesas,
pero yo no, pero yo no,
porque estoy enamora... do.
Luis Pescetti*

Nuestra época necesita cuerpos que anden a mil, que no paren. Cuerpos que consuman, que rindan, que sean eficaces y exitosos. Allí donde hay “fiaca”, donde hay cansancio, donde hay ganas de no hacer nada, debe ofrecerse un producto que dé energía, que vuelva productivo, que disponga al cuerpo como máquina rendidora que siempre puede más.

Ya desde el jardín de infantes recaen sobre muchos niños expectativas y demandas de rendimiento por parte de las familias y la sociedad, presiones que en otras épocas aparecían al finalizar la primaria. El niño convertido en todopoderoso es un niño al que el mundo adulto, en su dificultad para sostener las diferencias niño-adulto, le atribuye un poder absoluto, persuadiéndolo de que debe cumplir sin demora con todo lo esperado, y de que ese cumplimiento le traerá satisfacciones inmediatas¹⁹. *“Es esta creciente incidencia de precocidad de las demandas la que dispersa o excita cuando no aplasta o desorganiza”*²⁰.

El ideal imperante del “no fallar” pide que no fallen ni los alumnos, ni los educadores, ni los padres, ni los psicólogos, ni los orientadores. Que no haya falla, que funcione, que no se equivoquen, que no haya problemas. Y si los hay, se demandan soluciones rápidas, mágicas, atajos.

Al mismo tiempo la exigencia de rendir, también se presenta como la exigencia de llegar a los logros evolutivos en tiempo y forma: armando una estandarización donde todos deben poder lo mismo al mismo tiempo. ¿Ya habla? ¿Ya camina? ¿Ya dejó los pañales? ¿Ya escribe? Si bien existen parámetros de referencia en el desarrollo evolutivo que es necesario considerar, desde la exigencia del rendimiento ocurre que si algo no se da en los tiempos esperados es leído como falla, como problema, efecto de confundir los tiempos humanos con los tiempos vertiginosos de las tecnologías y la lógica mercantil.

A estos mandatos de poder siempre, de poderlo todo, hay que sumarles “estar siempre limpios”. Por eso, cada vez son más los productos destinados a erradicar los microbios, fuente de posibles enfermedades. Poner la atención sólo en los riegos de la presencia de microbios, puede poner en peligro la posibilidad de experimentar y ensuciarse, tan fundantes en la infancia, al mismo tiempo que genera anticuerpos. Es necesario que los niños jueguen con el mundo para entrar en él. Ensuciarse permite reconocer el propio cuerpo, y ser activos en el proceso de reconocer el mundo. Una lógica de lo pulcro aleja a la infancia de su puerta al conocimiento que es la experimentación, el tocar, chupar y demás.

¹⁹ Janín, B., op. cit.

²⁰ Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas G., op. cit., p. 149.

Yo soy el niño caníbal
Y nadie me quiere a mí
No tengo más amiguitos
Porque ya me los comí
Luis Pescetti

Nos parece importante entender el movimiento por el cual el mercado ganó lugar en el proceso de socialización como parte de las transformaciones sociales y culturales contemporáneas. Solemos escuchar y también decir que *la familia, la escuela y la infancia ya no son lo que eran*. Tenemos algunas hipótesis de por qué pasó eso. Poder pensar la relación entre estas instituciones y las transformaciones económicas y sociales, quizás nos permita salir de una mirada melancólica e impotentizadora donde todo tiempo pasado fue mejor, y encontrarnos con la realidad actual e intentar comprenderla para abordarla con nuevas estrategias. Aclarando desde ya que las mismas hay que inventarlas, insistir con viejas recetas sólo aumenta la frustración. Sabemos que la realidad cambió, entonces se trata de cambiar nuestras respuestas hacia la misma. Atravesando el duelo por los niños que ya no son como antes, y abriéndonos al desafío de encontrarnos con los niños y las familias de hoy.

“Tradicionalmente fue la escuela, la familia, la Iglesia, el barrio quienes estuvieron encargados del proceso de socialización, de impartir las normas para transformar a un niño en un sujeto social, explicarle qué es lo que está bien y qué es lo que está mal y qué es lo que se espera de él en el marco de una determinada sociedad. Sin embargo desde los ’60 y ’70, y en el caso argentino con un auge muy fuerte en los ’90, quien también toma ese lugar es el mercado como una ‘institución’ que marca reglas y que lo hace especialmente a través de la televisión”²¹.

En la sociedad de consumo, los niños pasan a ser parte de la expansión del mercado, convirtiéndose en potenciales consumidores. A diferencia del niño que se pensaba como sujeto en potencia, que iría asimilando gradualmente la vida en sociedad para insertarse en ella como ciudadano del mañana, el niño como consumidor es un sujeto activo de la vida social actual²².

La innumerable cantidad de productos disponibles para consumir refuerza su omnipresencia por el bombardeo mediático constante con publicidades de productos electrónicos, juguetes, alimentos, golosinas, y de productos de la industria cultural como películas, programas de televisión, aplicaciones, juegos para celulares, etc.

Esta atmósfera de ofertas constantes en la cotidianeidad de los niños, sumada a los diversos espacios de compra y de consumo, *“conforman el ‘ecosistema’ en el que los niños nacen y se desarrollan. Un ‘hábitat’ que, precisamente por su cotidianeidad, se vuelve con frecuencia invisible tanto a los ojos de las criaturas, los padres, como de los educadores que –de un modo u otro– se nutren de él y lo nutren. Un hábitat desde el cual comienzan a configurarse las identidades infantiles urbanas”²³*. Así, a la par del sistema educativo y las familias –y, muchas veces, llevando la delantera– el mercado se ofrece como nuevo agente de socialización a partir de los medios de comunicación.

21 Dotro, V., La infancia entre la inocencia y el mercado, 2007, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

22 Dotro, V., op. cit.

23 Dotro, V., op. cit.

Al tiempo que los niños son incitados a vivir en un mundo de consumo propio con sus propios códigos, los adultos quedan muchas veces por fuera, ignorantes de ese mundo pero obligados a ejercer el rol de proveedores, en tanto “amor filial” y provisión quedan igualados²⁴. La tradicional autoridad parental, que se afirma en la toma de decisiones adultas sobre los niños, queda debilitada por las propuestas de consumo de los medios y de la oferta mercantil, que tienden a verse como algo inevitable. *“En muchos casos, los adultos no dominan la oferta que el mercado abre a los pequeños y las demandas infantiles se responden sin límites, ni parámetros de afinidad. Así, los saberes, los sentidos otorgados a los productos, los códigos y las prácticas infantiles y adultas se alejan, calando más hondo la ineludible distancia entre cada grupo generacional”*²⁵.



Una tarea posible hoy para los padres es constituirse en los “mediadores mediáticos” de sus niños, esto es, enseñarles a cómo usar los medios como una herramienta para crear, conectar y aprender. Así como regular el tiempo del consumo mediático para evitar que desplace a la actividad física, la exploración práctica y la interacción cara a cara en el mundo real, que es de suma importancia para el aprendizaje.

24 Dotro, V., op. cit.

25 Dotro, V., op. cit.

A la vez que la mercantilización de las relaciones sociales junta personas que se identifican entre sí por gustos y afinidades de consumo, también deteriora lazos sociales basados en sentidos de vida compartidos, en proyectos, en ideales comunes. En nuestra sociedad, algo se hace viable cuando es económicamente viable o algo es valioso cuando es rentable²⁶.

La mercantilización de las relaciones sociales produce que los lazos solidarios se disuelvan en pos de la rivalidad y la competitividad. La competencia como valor priorizado promueve sujetos centrados en sí mismos, que buscan su propio éxito y autosatisfacción. Asume una importancia cada vez mayor la figura del “emprendedor”, alguien dispuesto a vivir permanentemente bajo la exigencia de rendimiento y la competencia ilimitada. Este sujeto se produce a sí mismo, es su propio capital y por lo tanto la fuente de sus ingresos. Todo depende de él, y valoriza sus experiencias en función de si sirven o no como inversión en sí mismo para mejorar sus capacidades y habilidades para estar mejor ubicado en el mercado. Todo fracaso se mide como falla personal, sin considerar las condiciones sociales y económicas. El peso que recae sobre el sujeto es desmedido y esa sobreexigencia lo fragiliza. Al mismo tiempo el otro se vuelve un posible enemigo, un competidor, alguien que viene a obstaculizar el propio desarrollo, fragilizándose los lazos sociales.

Estos valores pueden imprimirse en la subjetividad desde muy temprana edad, produciendo niños egoístas con dificultades para compartir, con menor fecundidad en el juego y en la interacción con pares, y con menores posibilidades para crear a futuro proyectos colectivos que enriquezcan y amplíen su vida afectiva, abriendo camino al aislamiento y la soledad, base fértil para posibles consumos problemáticos.

Simetría

*Me dijeron que en el reino del revés
Cabe un oso en una nuez
Que usan barbas y bigotes los bebés
Y que un año dura un mes
María Elena Walsh*

Los formas de ser padre también fueron cambiando a lo largo del tiempo, desde lazos más distantes a vínculos más cercanos. Cada vez son más comunes los padres que quieren ser amigos de sus hijos, tratarlos de igual a igual. ¿Pero qué efectos tiene esa supuesta igualdad?

En otro modelo de sociedad, la figura de la “ley”, como una instancia superior rectora del mundo y de la vida que establece qué se puede y qué no para todos por igual, funcionó efectivamente, pero en la actualidad esa figura cayó entrando en crisis las figuras de la autoridad.

En el caso de la institución de la familia, dejaron de tener la misma pregnancia y el mismo vigor las figuras del adulto que infunde temor, que castiga, que impone con seguridad y resolución sus términos y prescripciones de crianza. Estas figuras ya no forman parte del repertorio promocionado hacia los padres para manejarse con sus hijos, no son modelos deseables que replicar o a los que identificarse. Los padres, atravesados por las crisis e incertidumbres del mundo social, se presentan dudando y flaqueando frente a sus hijos. Aquejados de inseguridad, hoy los adultos -salvo en casos patológicos o ultraconservadores- carecemos de muchas garantías²⁷.

²⁶ Lewkowicz, I., op. cit.

²⁷ Rodolfo, R., Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones, Buenos aires, Paidós, 2012, p. 37.

Por su parte, los niños ya no responden ni acatan el modelo caduco de autoridad tradicional. Nos asombran con una precoz disposición a desobedecer, y no tienen dificultades en ejercer críticas desde muy pequeños, mostrando que la adultez ya no está idealizada²⁸. Son múltiples los modelos y las fuentes de información que absorben del mundo extrafamiliar (la calle, las películas, las redes, los dibujitos, las noticias, etc.). Los niños ya no son iguales, ni tampoco el mundo al que llegan.

La diferencia intergeneracional y la asimetría entre adultos y niños se desdibujan a la hora de poner límites y establecer legalidades. Cuando esto ocurre entre adultos y niños se suma la mimetización, donde se produce una copia, una identificación masiva con el lugar del adulto. El niño se cree autónomo y autosuficiente, pero queda solo, sintiendo que no tiene donde apoyarse, volviéndose frágil y simultáneamente inflexible, ya que la simetría produce rigidez en el pensamiento y absolutización de los criterios²⁹.

Muchas veces ocurre que “se confunden los papeles”: el niño dice lo que se hace y el padre o adulto acata esa ley. La adultez, tan necesaria para acompañar a un niño que llega al mundo y necesita un andamiaje que le done sentidos, valoraciones, y orientaciones en la vida, se confunde con amistad, simetría, igualdad, y en ese gesto de “complicidad” los niños quedan huérfanos de criterios claros que los ayuden a crecer. Los padres -como un péndulo- oscilan entre el consentimiento absoluto o la prohibición sin sentido, producto del hartazgo del despotismo que dicta el niño que fue criado en una lógica de consumo donde siempre se puede todo. Un imperativo de libertad rige esa relación, pero la libertad entendida como la elección de los productos que ofrece el mercado. Sin embargo en esa relación el único libre es el mercado. A la dificultad de mediar entre la oferta mercantil y el niño, se suma la dificultad de decir que no, de posponer, de soportar el “berrinche”. Quien debe ocupar el lugar del adulto tampoco quiere-puede tolerar el malestar que le genera perder momentáneamente el lugar de ídolo, actuando como el niño hedonista. El miedo a la pérdida del amor, que antes funcionaba como temor eficaz para el acatamiento del niño, ahora funciona también en dirección inversa.

Cuando los bordes se vuelven difusos y rige tanto para los adultos como para las/os niños la prevalencia del deseo propio, la satisfacción al instante y el “dejar libre”, nadie quiere pasar por el displacer del límite. Por eso cuando se quiere establecer un límite, los adultos oscilan entre actuar desde el ideal caído de “padre castrador” -“es así porque sí y se acabó, acá mando yo, cálese la boca”, etc.-, o entre dejar al niño hacer lo que quiera, o bien, actuar temerosos, como dando explicaciones para “rendirle cuentas” al niño. Al límite se le hace difícil estar acompañado de palabras, de sentido -“esto no se puede porque te va a hacer mal, hasta acá porque te quiero cuidar”, etc.-, límite, necesario, que aunque provoque rechazo del niño, se pueda ir sedimentando para devenir en herramienta, recurso o fortaleza frente a la vida.

Si los niños están confundidos con los padres, hay que hacérselos notar, producir la separación, saber ocupar el lugar de autoridad. Los límites que ponga el adulto irán tranquilizando y harán que se construyan las barreras que no tiene, así el niño podrá sentir que no está solo. Cuando descubre que alguien lo cuida sale de la autosuficiencia. Por tal motivo la asimetría es necesaria. Cuando el niño se vuelve a sentir niño porque tiene apoyo, se siente contenido y los adultos pueden con él, a través de un límite o de una buena conversación, sale de su soledad y puede armar su propia historia. Reconocerse como niño hace que se pueda crecer, y reconocer que “no se sabe todo” hace que se pueda aprender.

28 Rodulfo, R., pp. 36-38.

29 Messing, Claudia “Hijos y Padres simetricos”. <http://www.abordajedelasimetria.org/claudia-messing-hijos-y-padres-sim%C3%A9tricos-revista-nueva.html>

“El niño sólo lo es cuando es cuidado y protegido por alguien capaz de ejercer esos cuidados; y un adulto es tal cuando se puede posicionar como protector, generador de espacios tranquilos y seguros para el niño, asumiendo y ofreciendo las legalidades que rigen para todos”³⁰. Cuando esto tambalea, cuando al adulto se le hace difícil establecerse como guía, como protector y como cuidador, sucede la indiferenciación.

Ahora la autoridad de los padres dentro de la familia está compartida entre quienes integren esa pareja, y ya no se produce por decreto, sino que debe ser construida todos los días. Ambos padres deben aprender a construir normas y consensos entre ellos (estén juntos o separados), y también a incluir y respetar los deseos de sus hijos. Por eso son necesarias la duda y la interrogación, la consulta y la comunicación, la manifestación de los afectos y la inclusión de los deseos del otro.

Entonces, ¿cómo sostener hoy lugares de asimetría y autoridad, por fuera de esas viejas figuras en la que ya nadie cree, ni niños ni adultos? ¿Cómo afirmar una posición adulta que cuide, que oriente, que proteja? No hay alternativas que funcionen como referencias: nos resta inventarlas... Pero nunca quedándonos solas ni solos, sino siempre apelando a la ayuda y la presencia de otras y otros, familiares, amigos, vecinos, profesionales.

Sexualización de las infancias

*Nadie pasa de esta esquina
Aquí mandan las divinas
Porque somos gasolina
Gasolina de verdad
Patito Feo*

En la actualidad, las marcas y los medios vinculados a la moda presentan a las niñas como objetos sexuales. La indiferenciación entre los adultos y los niños se manifiesta también en la ropa, y en las actitudes y modelos que los medios ofrecen. Vemos a niñas vestidas como pequeñas mujeres, que saben posar y moverse de manera sexy. Admiran a las ídolas adolescentes del momento, imitan sus movimientos, gestos y poses. Este fenómeno es llamado sexualización de la infancia. El concepto aparece en los 80' como una mala socialización que tiene como consecuencia una entrada prematura de los niños a la forma adulta de la sexualidad. Hoy podemos observar una presión en los niños para que crezcan rápidamente, lo que por un lado los incita a formar parte de una vida sexualizada para la que aún no están totalmente listos, y por otro los lleva a consumir una amplia gama de bienes y servicios que están disponibles para niños y jóvenes de todas las edades, casi sin establecer una diferenciación y adecuación de acuerdo a su edad. Los niños quedan expuestos a un bombardeo de imágenes y contenidos sin contar con herramientas para procesarlos, esto ocurre antes de que puedan comprender o preguntarse sobre su propia sexualidad. La sexualización consiste en una visión instrumental de la persona, que es percibida como un objeto de uso sexual, dejando de lado su dignidad u otros aspectos o características que lo pudieran determinar.

De este modo su calidad como persona es valorada en función de su atractivo físico y sexual por sobre su capacidades y aptitudes. *“El concepto de sexualización supone la imposición de una sexualidad adulta a los niños y niñas que no se encuentran ni emocional, ni psicológica, ni físicamente preparadas para ella en la etapa de desarrollo que se encuentran”*³¹.

Es importante poder diferenciar sexualización de una correcta información acerca de la sexualidad, a la cual tienen derecho todos los niños y niñas, y es fundamental para el desarrollo pleno de cada ser humano, como la Educación Sexual Integral³² lo indica. La presencia de los adultos mediatizando qué es acorde consumir para cada edad, es un modo de ayudarlos a crecer.

El verse *sexy* se vuelve un valor de la niñez femenina, los medios ofrecen modelos y comportamientos de una feminidad deseada, reforzando los estereotipos de género. La apariencia física es prioridad, y se desestima los logros o aptitudes de cada uno, se prepara así el terreno para una mujer objeto hecha para agradar y ubicarse en un lugar pasivo. El mensaje que se les da a las niñas, es que la juventud, la belleza, así como la sensualidad y la deseabilidad que pueden generar es lo más importante. Es en base a estas imágenes y en función de qué tan cerca se encuentre del ideal es que las niñas van formando su propia identidad.

La Organización Mundial de la Salud define a la sexualidad como *“una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”*³³. Siguiendo este sentido, el concepto de sexualidad que proponemos —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral— excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relaciones sexuales”. Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos.

La Educación Sexual Integral favorece e incluye el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. De esta manera, la Educación Sexual Integral se propone ampliar los horizontes culturales referidos a estas cuestiones.

En este sentido, de no ser así, se corre el riesgo de que los medios y el mercado avancen en ese terreno produciendo sujetos/objetos de consumo, en lugar de personas libres, críticas e informadas que pueden experimentar, sentir y saber sobre su sexualidad, como la ley de educación sexual establece. Registrar lo que uno siente, darle espacio, ponerle palabras y poder compartirlo es sumamente preventivo.

31 Sexualización de la infancia en los medios, En línea, disponible en: http://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20120614/asocfile/20120614103928/sexualizaci_n_de_la_ni_ez_en_los_medios_el_debate_internacional.pdf, Consejo Nacional de Televisión, 2012, Colombia.

32 http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf

33 OMS

Niño consumidor

Niños adultizados y sexualizados.
Adultos infantilizados.
Simetría.
Caída de la figura de la ley.
Dificultad de poner límites.
Mercado como única voz autorizada.
El niño manda.
Adultos como meros proveedores.

Taponar

Calmar el malestar con un objeto o sustancia.
Llenar el tiempo de actividades.
Dificultad en sostener y acompañar.
Ausencia de preguntas.
Evitar el conflicto, la incertidumbre, el vacío.
Medicalizar y etiquetar.

Lógica de Consumo

Inmediatez

Satisfacción inmediata.
Aquí y ahora.
Tiempos de la tecnología VS
tiempos necesarios del niño.

Competencia

Rivalidad.
Ser el mejor.
Búsqueda del éxito propio.
Individualismo.
Autosatisfacción.

Lo nuevo

Reemplazo de un objeto por otro.
Lógica del desecho.
Sin huella en el sujeto.
Desestimación de la repetición.

Diversión

Estímulo continuo.
Entretimiento permanente.
Sin lugar para estar aburrido, triste,
cansado.

Adultos responsables

Presencia de adultos mediando en los consumos de los niños.
Recuperación de la palabra y del saber.
Escucha mutua.
Acompañar críticamente el consumo a través de la palabra.

Habilitar y sostener

Ofrecer un tiempo y sostén ante situaciones de malestar.
Preguntar y preguntarse qué está pasando.
Dar lugar al conflicto, la incertidumbre, el vacío, como posibilitadores de crecimiento.
Generar una actitud crítica y reflexiva ante situaciones inesperadas: mirada compleja.
Entender a cada sujeto como una vida singular con tiempos propios.

Lógica de Cuidado

Solidaridad

Colaborar, compartir, instalar prácticas solidarias.
Construir proyectos con sentidos colectivos y lazos comunitarios.

Hábitos

Construcción de rutinas, hábitos, repeticiones que hagan posible transitar experiencias ricas que puedan afectar y dejar huellas •

Tiempo

Posponer la satisfacción.
Instalar la demora, la idea de un después, de un proceso, de una espera. Tolerar la frustración.
Valorar los procesos y no sólo los resultados.

Diversidad de emociones

Dar lugar a la posibilidad de transitar la diversidad de estados de ánimo: también nos aburriríamos, nos cansamos, nos ponemos tristes, etc.

La prevención de los consumos problemáticos



Durante mucho tiempo se pensó la prevención como un asunto de especialistas, entendiendo “el problema” de diferentes formas y dándole a la prevención distintos nombres. Sería asunto de la policía o la gendarmería, de expertos en toxicología, tal vez médicos y psicólogos. Se ha pensado cada uno de los “saberes”, o sus modos de prevenir, de manera aislada, es decir, cada uno desde su lugar. Junto con ello, el abordaje se piensa en función de cómo se comprende el “problema”: si el problema es la droga, hay que combatirla y luchar contra ella; si el problema es de las personas, hay que realizar tratamientos especializados.

En cambio, desde la perspectiva de salud colectiva y el abordaje integral que adopta SEDRONAR, la prevención de las problemáticas asociadas al consumo implica la reconstrucción del lazo social, la restitución de derechos y el fortalecimiento de proyectos de vida insertos en una trama comunitaria.

La comunidad es de este modo sujeto (y no objeto) de prevención. Y la prevención se entiende como el “conjunto de esfuerzos que una comunidad pone en marcha para reducir de forma razonable la probabilidad de que en su seno aparezcan problemas relacionados con los consumos de drogas (y alcohol)”³⁴.

Reconocemos y potenciamos entonces que **TODOS PODEMOS PREVENIR**. Jardines, escuelas, clubes, organizaciones sociales, centros culturales, grupos de vecinos, iglesias, murgas, espacios para el deporte y la cultura en general, todos y cada uno formando un entramado social de cuidado y de oportunidades para construir proyectos de vida significativos. Por ello, para que nadie quede afuera, la inclusión es el objetivo al que apuntan todas las acciones preventivas y, a su vez, es el recurso y la herramienta preventiva fundamental. Pensar en términos de complejidad implica tener presente los aspectos saludables de aquellas configuraciones ambientales que son favorecedoras de encuentros, es decir aquellos espacios y tiempos que dan lugar a que se forme un “nosotros”. Aquellas prácticas preventivas que están ahí presentes en cada nueva ligadura, en cada acto creativo, en cada deseo vital, en cada esperanza, en cada juego.

¿Desde el Jardín?

El Jardín y su lógica de cuidado y prevención

¿Prevenir desde el Jardín? ¿Incidir en el desarrollo de niños y niñas para reducir la probabilidad de que sobrevengan consumos problemáticos en un futuro?

Desde el nivel inicial es posible y necesaria una tarea preventiva que involucre a niños, niñas y a sus familias y adultos referentes. Ahora bien, ¿cómo llevarla a cabo?

En realidad, en su tarea diaria, en sus modos de funcionamiento, en las prácticas de cuidado que promueve, *el Jardín ya hace prevención*: se vuelve un ambiente preventivo al acompañar el desarrollo y la construcción de la subjetividad de los niños a través de experiencias de enseñanza y de cuidado, donde tienen lugar el juego y la ternura. A través de este material nos proponemos reflexionar sobre el rol preventivo que -seguramente- ya están ejercitando en su quehacer cotidiano, adentrándonos en él para recuperar qué y cómo se hace.

El juego, espacio y tiempo de lo novedoso y del descubrimiento, modo privilegiado en que el niño se va construyendo siendo a la vez creador, inventor de mundos. El juego como proceso que posibilita la creación del universo de ideas, de imaginación y de pensamientos, y que ofrece que se pongan en escena el cuerpo, las emociones y los afectos. Que se da a través de la relación con otros pares y con adultos significativos, vínculos que hacen que sea necesario comunicarse y entenderse - favoreciendo la salida del egocentrismo³⁵- y que actúan en el niño como espejos de su quehacer, otorgando entidad a su ser.

34 D. Comas y J. Arza; 2000, pág. 263.

35 Kaczmarzyk, P. y Lucena, M., Juego en el Nivel Inicial, Circular N° 5 / 2007, Dirección Provincial de Educación Inicial, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.



La ternura, miramiento amoroso y estructurante de la subjetividad, condición vincular y afectiva que sostiene la posibilidad del desarrollo y del aprendizaje. La ternura como disposición de las maestras y educadores -y del jardín todo, como cultura institucional de la ternura- a envolver de experiencias, de cuidados, de sonidos, de palabras, otorgando nombre y significado a objetos y acciones, ofreciendo sostén y contención³⁶. Por eso las maestras cantan, juegan, dialogan: se ofrecen al vínculo, acarician, abrazan, se dejan abrazar, ofrecen objetos para jugar. De esta manera se convierten en un cuerpo disponible y en una referencia estable para que los niños construyan las constantes del tiempo y el espacio y estructuren su subjetividad, actuando de soporte necesario para que los niños puedan desarrollar su inteligencia, su creatividad, su afectividad y su sociabilidad.

36 López, M. E., Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal, Revista de educación inicial Punto de partida, Año 2, N°18, Octubre 2005, Editora del Sur, Buenos Aires.

El Jardín se torna un ambiente preventivo en la tarea diaria de enseñar los vínculos y a relacionarse afectivamente con otros en lazos cooperativos; de promover saberes, valores y hábitos para una vida saludable; de propiciar el cuidado de sí, de los otros y del ambiente; de facilitar la expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones; de dar la oportunidad de ser protagonistas y creadores; de permitir que fantasías, deseos, miedos encuentren un medio para ser compartidos y elaborados; de favorecer la integración a la cultura y sus normas; de conocer, respetar e incorporar a su proyecto educativo³⁷ las culturas, las lenguas, las creencias y valores que traen consigo las familias de los niños, dándoles voz y valor; de significar el mundo y sus múltiples modos de habitarlo.

Prevenir los consumos problemáticos en la infancia es dar sentido al mundo; apreciar al niño como ser autónomo y valioso; habilitar el juego para poder crear otras realidades; ofrecer un tiempo y un sostén ante situaciones de malestar; dar lugar al conflicto y a la incertidumbre como posibilitadores de crecimiento; proponer la demora, la idea de un después, de un proceso, de una espera, posponiendo la satisfacción y tolerando la frustración; valorar los procesos y no sólo los resultados; promover prácticas solidarias y lazos comunitarios desde la construcción de proyectos compartidos; pasar de la diversión como única afectación posible a la diversidad de estados por los que uno puede atravesar; construir rutinas, hábitos y repeticiones que hagan posible transitar experiencias ricas que puedan afectar y dejar huellas.

El jardín y la familia

El Jardín es el primer espacio social donde los niños hacen una experiencia significativa más allá de sus familias, siendo la institución de la cultura que los recibe por fuera del marco familiar. El Nivel Inicial es también la puerta de entrada del encuentro entre las dos instituciones por las que el niño se irá socializando simultáneamente: la familiar -privada, doméstica- y la educativa -pública y con otras/os-.

Podemos pensar al Jardín como una institución, en términos de Winnicott³⁸, capaz de sostener, capaz de dar un lugar, donde se encuentre a un adulto lo suficientemente bueno para alojar, para recibir y sostener. Por eso, el jardín también funciona como una terceridad³⁹: un vínculo nuevo más allá de la relación niño-familia, un espacio cuidado que acompaña a los niños en su trayectoria de “salida al mundo”, y que acompaña también a las familias en el proceso de crianza.

Los adultos de las familias no sólo esperan del Jardín que colabore en el desarrollo de sus niños, que les propicie estímulos interesantes, que les posibilite aprendizajes. Esperan además que, mientras ellos no están, el Jardín ejerza una función de cuidado en tanto espacio alternativo de crianza, apuntalando así a las familias en una función de la que muchas veces no pueden hacerse cargo solas⁴⁰.

37 Malajovich, A., El nivel inicial. Contradicciones y polémicas en Malajovich (comp.), Experiencias y reflexiones sobre el nivel inicial. Una mirada latinoamericana, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

38 Donald Winnicott fue un psicoanalista inglés reconocido por su dedicación a pensar la infancia y el juego.

39 Ulloa, F., Escenarios de la ternura: resonancias en la educación maternal, Conferencia dictada el 5 de julio de 2003, En línea, disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/ulloa.pdf>

40 López, M. E., op. cit.



El vínculo entre Jardín y familias transita por acuerdos y también por tensiones. El establecimiento de pautas y normas por parte del jardín a veces suscita afectaciones que, si no se asientan en la construcción de sentidos compartidos desde la confianza y el respeto, pueden desembocar en una relación de competencia e imposición, dejando a los niños solos, como si debieran atravesar dos islas separadas que sólo se conectan para atribuirse culpas, acusaciones, reproches.

¿Cómo lograr un vínculo democrático? ¿Cómo apuntar a una relación entre el Jardín y las familias que se dé por fuera de la prescripción, de la asimetría, de la culpabilización? Quizá el camino más fértil sea el de asumir que la “armonía” -el consenso, el acuerdo, la paz, el entendimiento- nunca ocurrirán del todo, plenamente. Aceptando esto se puede dar lugar a un encuentro más real, donde se establezca una relación de múltiples voces⁴¹.

Un encuentro de mutua sensibilidad, de mutua escucha, de construcción conjunta desde esas múltiples voces, sólo puede producirse si nos desprendemos de los ideales que nos impiden ver la realidad y trabajar con ella. *“Pareciera que por momentos nos olvidamos de que son una familia que tenemos adelante y le hablamos de otra familia, que es la familia ideal, como el niño ideal, un jardín ideal, como el curriculum ideal que nos debería responder. [...] a veces da la sensación que el nivel inicial entra en una pulseada con esa familia como para convencerlos, olvidando que lo primero que hay que aceptar es sencillamente que son otros, diferentes a nosotros, con otras perspectivas, con otras expectativas, con otras vivencias”*⁴².

La preocupación genuina del Jardín por la familia -porque la familia se encuentra en una situación de vulnerabilidad, o porque en ella acontecen situaciones de violencia, o porque en ella existen prácticas de abandono, por ejemplo-, cuando es tamizada por el ideal de familia se convierte fácilmente en decepción, en defecto, en fracaso. Conviene tener en cuenta que así como el niño se va construyendo, también los padres se van haciendo padres y las familias se van haciendo familias, y que al momento del intercambio pueden diferir de la expectativa que se tiene sobre ellas: que entiendan más, que se den más cuenta, que valoren mejor⁴³.

Se trata entonces de poder encauzar el desorden, la complejidad, la mezcla de puntos de vista y de pasiones propias del encuentro con las familias en el marco de la tarea del jardín: la escolaridad, la formación educativa. Tarea que implica que hay condiciones básicas indispensables, condiciones que no son negociables⁴⁴, como el derecho a la educación, la centralidad de la enseñanza, el respeto por el otro, la confianza, el reconocer que el otro es diferente. Asumiendo estas condiciones no negociables, aceptando que no habrá armonía, y corriéndose de la expectativa de los ideales, se puede componer un vínculo con las familias que favorezca escenarios suficientemente buenos de enseñanza y de cuidado.

Ni más ni menos que pasar de la lógica del consumo (en la que participan a veces sin saberlo tanto el jardín como la familia) a una lógica del cuidado. Con espacios para el conflicto, pero también para la palabra, y la expresión. Con tiempos que no queden atados a la urgencia y la solución, sino tiempos de incertidumbre y construcción conjunta de problematizaciones y posibles soluciones. Con diferencias respetables y necesarias, entendiendo lo propio de cada actor y respetando límites y posibilidades de cada uno. Con el pacto de construir una autoridad conjunta, donde la palabra de la institución se apoye y refuerce en la de las familias y viceversa.

41 Nicastro, S., Educación, contexto, institución jardín, un cruce de trayectorias, Conferencia dictada el 26 de agosto de 2009, En línea, disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/conferencia_sandra_nicastro.pdf

42 Nicastro, S., op. cit.

43 Nicastro, S., op. cit.

44 Nicastro, S., op. cit.

Cultura institucional de cuidado

El trabajo preventivo en las salas del Jardín es parte de un conjunto de prácticas y actitudes saludables que pueden tener lugar en la institución, promoviendo *una cultura de cuidado*. Invitamos entonces a reflexionar –a partir del siguiente esquema- sobre las distintas dimensiones en las que se inscriben las prácticas institucionales en una cultura de cuidado. A partir de su análisis, el jardín podrá evaluar qué dimensiones están funcionando en clave preventiva y cuáles podría fortalecer.



Prácticas pedagógicas en clave preventiva:

Es necesario que el jardín visibilice sus prácticas cotidianas para traducirlas en clave preventiva. De este modo cuando las educadoras están recibiendo afectuosamente a los niños y niñas en el ingreso a la sala, cuando se disponen a conversar en grupo sobre lo que hicieron el fin de semana, desde un posicionamiento atento y reflexivo pueden potenciar ese momento teniendo en cuenta que en realidad de lo que se trata es de enseñar a relacionarse afectivamente con sus pares y con otros adultos, a realizar actividades de modo cooperativo y solidario, a escucharse. Las actividades cotidianas y los juegos que se dan en la sala pueden transformarse en instrumentos de prevención si son desplegados desde un posicionamiento que contemple la importancia del trabajo sobre el respeto por los otros, el cuidado de los cuerpos, el valor de la expresión y la producción de cada niño en su diversidad de formas.

Si la maestra instala como práctica cotidiana la posibilidad de proponer tiempos no apresurados, en donde haya lugar para que las cosas no salgan siempre perfectas, donde puedan existir conflictos y dudas, donde esté la posibilidad de experimentar distintas emociones y no sólo las que estén vinculadas a la diversión, se podrá ir configurando un contexto saludable en el que los niños se sientan contenidos para poder crecer y aprender.

Educadoras disponibles desde la ternura:

Un Jardín funciona en clave preventiva cuando sus educadoras se brindan al vínculo, desde la disponibilidad de su cuerpo, ofreciéndose desde una actitud afectiva y significativa, que introduce a los niños en el mundo social y a la vez constituye su psiquismo. Es necesario que los adultos estén permeables, receptivos, atentos, capaces de dejarse afectar por la experiencia que propone el niño.

Pensar y enseñar en clave de lógica de cuidado es confiar en que el otro puede saber, dándole valor a su palabra, respetando sus tiempos y sus procesos singulares. Al cuidar a un niño lo estamos haciendo visible, lo estamos habilitando como sujeto.

Puertas abiertas a la comunidad:

Para que las prácticas de cuidado sean potenciadas y la tarea pueda llevarse adelante con menos frustraciones es necesario ampliar la participación del resto de la comunidad; si esta responsabilidad está distribuida en la sociedad en su conjunto, la tarea es más simple.

El Estado es el responsable de garantizar la protección de derechos de los niños a través de sus diferentes instituciones y programas, por eso pensamos en un jardín con sus puertas abiertas al resto de la comunidad, buscando establecer intercambios permanentes y recíprocos con la salita del barrio, con los organismos de protección de derechos locales y con los distintos organismos de servicios sociales.

Estilo de gestión institucional:

Otra de las dimensiones que nos es útil para interpelar a nuestra institución, tiene que ver con su modelo de gestión. ¿Cómo son las relaciones al interior del equipo? ¿Existe una comunicación fluida? ¿Los educadores sólo tienen intercambios ocasionales y esporádicos? ¿Existen espacios formales de intercambio? ¿Cómo se abordan los conflictos y tensiones? ¿Las decisiones se toman a partir de acuerdos colectivos? ¿Se dispone de tiempos y recursos para institucionalizar iniciativas y proyectos preventivos? ¿Cómo se gestiona cotidianamente la convivencia? ¿Cómo cuida la institución a los adultos que la habitan?

Proyectos integrales preventivos:

Es importante que la institución en su conjunto cuente con espacios para plantear y realizar acciones pedagógicas con un sentido preventivo; para esto, es necesario que toda la comunidad educativa participe en la elaboración de un diagnóstico inicial en el que puedan explorarse cuáles son las necesidades y preocupaciones que percibe el Jardín como emergentes para trabajar de manera formal y sostenida en el tiempo a través de un Proyecto Integral Preventivo. De esta manera, por ejemplo, si se ha decidido colectivamente que el Jardín debería focalizarse en trabajar la importancia del cuidado del cuerpo, se podría planificar una serie de actividades orientadas en este sentido que se desarrollarían a lo largo de todo el año lectivo y contarían con la participación de la maestra de la sala pero también con la del profesor de música y la del de educación física que abordarán la temática elegida desde su especificidad, así como de padres, no docentes, etc. Estos proyectos podrían ser transversales a las distintas salas.

Vínculo con las familias:

Si pensamos en la relación entre el Jardín y la familia, pensamos en dos instituciones simétricas, ambas con el mismo estatus social, no hay una regulando o dando indicaciones de qué hacer con los niños a la otra, este vínculo es más bien un espacio de encuentros y desencuentros. Los diferentes modos de crianzas de las distintas familias conviven con las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, de lo que se trata es de encontrar una posible integración de ambas para que puedan establecerse criterios que tengan coherencia en la vida de los niños y niñas.

Por otro lado el jardín dispensa cuidados hacia los niños, poniendo especial énfasis en el trato amoroso dentro de la salita pero también desplegando actitudes de respeto y de inclusión con sus familias y/o adultos referentes. Este trato amable y cuidadoso hacia los adultos ejemplifica en acto cuáles son las características que conforman el ambiente contenedor y estimulante que deseamos para los niños.

Abordaje de los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones:

Los Lineamientos Curriculares son una base desde la cual el Nivel Inicial puede abordar la problemática de las adicciones de modo inespecífico y desde una lógica integral. Como explicamos a lo largo del material, se trata de visibilizar, fortalecer y profundizar prácticas institucionales de cuidado que el nivel ya viene desarrollando habitualmente. Se trata de cuestionar la cultura del consumo en un sentido amplio, interpelarla, para crear alternativas más saludables que introduzcan un quiebre a las propuestas estandarizadas⁴⁵.

45 Recomendamos la lectura de los Lineamientos Curriculares nacionales y provinciales, así como de la Guía de Orientaciones para el Abordaje de los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones, elaborado por Sedronar, disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sedronar-orientacionparaelabordaje.pdf>.

Propuestas didácticas

A continuación compartimos algunas propuestas didácticas similares a las que ustedes ya vienen realizando. Más que hacer propuestas inéditas, queremos compartir algunos caminos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles. Por eso, más que “grandes ideas” lo que queremos es aportarles, junto a su saber pedagógico, miradores preventivos.

Es una invitación a las educadoras a poder reflexionar críticamente sobre los modos de consumo que propone la época y poder generar alternativas posibles dentro la sala, a partir de generar espacios de construcción grupal, facilitando canales para que los niños/as puedan expresar sentimientos, emociones e ideas.

Nos planteamos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en la sala y fuera de ella, los modos que asumen las interacciones entre los niños y niñas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta el grupo en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión, son dimensiones centrales de la vida en la sala; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los niños en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

A través de las siguientes propuestas didácticas les acercamos distintas ideas y sugerencias, sin considerarlas recetas con pasos a seguir, ya que cada maestra podrá modificar y ajustar cada propuesta a la particularidad de su institución y su comunidad, pudiendo realizar las actividades dentro del proceso que se describe o de manera aislada. Las propuestas están organizadas en torno a agrupaciones temáticas que hemos denominado EJES y que concentran varios contenidos y temas de los lineamientos curriculares.

A continuación, exponemos los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones correspondientes al Nivel Inicial, desde los cuales parten las propuestas didácticas que les presentamos:



En el nivel inicial la tarea de prevención [...] supone el desarrollo de prácticas educativas que apunten a la apropiación por parte de los niños de saberes, valores y actitudes para una vida saludable y para la construcción en el futuro de su proyecto vital. Así entendida, la prevención es promoción del cuidado de uno mismo y de los otros, de la salud, para el desarrollo de una vida plena.

Estas prácticas son parte de lo que cotidianamente ya se realiza en los Jardines de Infantes, en tanto se inscriben en lo que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP Nivel inicial) postulan como sentidos de los aprendizajes en el nivel:

- *Propiciar la conformación de la identidad personal y colectiva promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes, historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.*
- *Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.*
- *Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente.*
- *Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos.*

Más específicamente, dicho acuerdo federal establece que, en este marco, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

- *La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites.*
- *La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.*
- *La iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa.*
- *El ofrecimiento y solicitud de ayuda.*
- *La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos.*
- *El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y el de los otros.*
- *La participación en conversaciones acerca de las experiencias personales o de la vida escolar.*

Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones desarrollados por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, y aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2015 (Res. CFE 256/15)

EJE 1: Alimentación, juego y cocina

A partir de este eje, les proponemos dos proyectos para trabajar sobre la apropiación de saberes, valores y actitudes para una vida saludable y fomentar la reflexión sobre la importancia de una alimentación saludable y su incidencia en el crecimiento.

Cada vez más marcadamente aumentan las compras de alimentos industrializados y empaquetados que obtenemos en grandes supermercados, disminuyendo las compras de verduras y frutas frescas, privilegiándose en las elecciones alimentos ya elaborados por sobre los que requieren una preparación casera. Por esto resulta indispensable trabajar junto a las familias la necesidad de su mediación en las elecciones y demandas de alimentos de sus hijos y sobre la importancia de ofrecerles la mayor diversidad de alimentos posibles.

A veces la información que brindan las publicidades y las etiquetas de los envases en relación a la alimentación no es veraz, generan una falsa ilusión con sus colores atractivos, exageran sus cualidades y señalan aspectos que no son propios del alimento como por ejemplo la diversión que genera comerlos. Esto genera confusión en las familias a la hora de comprar en el supermercado, es importante que el jardín pueda problematizar las propuestas de consumo infantil que instala el mercado y promover el acceso a información nutricional confiable a través del trabajo en red con los organismos estatales correspondientes como los hospitales generales y/o centros de atención primaria de la salud.

Por otro lado, la comida tiene una función simbólica, todos sus usos están legitimados por normas y valores culturales que determinan que una comida se consume en cierta ocasión. De esta manera la comida constituye el signo de una actividad, de un momento de ocio, de fiesta. Cada evento social tiene su expresión alimentaria: el mate se utiliza para el encuentro con amigos, la sidra y la torta marcan la celebración de una fiesta, el asado y el vino señalan momentos de descanso, de recreación.

Resulta interesante poder promover desde el jardín la asociación de momentos especiales con comidas que resulten saludables, por los alimentos que la componen pero además por el proceso que les dio origen: las cocinamos entre compañeros/as, una madre/un padre nos contó cuál es la comida típica en su país de origen y la preparó para nosotros. Es importante también instalar en la salita que el momento de la comida sea un momento agradable, de encuentro con otros, de disfrute, en un clima que excluya gritos y discusiones.

➡ Proyecto: “¡Hoy tiramos la cocina por la ventana!”

Esta propuesta consiste en planificar un día especial al mes en el que los niños/as puedan hacer una actividad que les guste mucho y que esté acompañada por comidas alternativas a las que usualmente suelen usarse en los festejos.

Para esto se prepararán distintas recetas con los niños/as, en las que se habilitará poder manipular, crear y experimentar alimentos, para luego disfrutarlos en el día designado como especial. Los niños/as participarán en la elección de los modos de preparación de los alimentos, la ambientación del lugar en donde se dispondrán, la música que acompañará la propuesta, etc.

Se realizará además, una historización de cómo celebraban las distintas culturas: los cumpleaños, los casamientos, los nacimientos, etc. Se invitará a las familias de los niños/as para que compartan sus recetas preferidas según sus tradiciones. Comer es un modo de interactuar en la dinámica social, por lo tanto incluir a las distintas expresiones alimentarias de todas las familias en el jardín es un modo de promover la valoración y el respeto por lo diverso.



Objetivos:

- Ampliar y matizar las preferencias y propuestas alimentarias.
- Problematicar la influencia de la publicidad de alimentos dirigidos a niños/as.
- Acceder a información clara y confiable sobre las propiedades nutricionales de los alimentos.
- Comprender la importancia de la alimentación en el crecimiento y desarrollo y su impacto en la salud.
- Descubrir las diferentes cocinas y formas de comer de las distintas comunidades.
- Asociar momentos de celebración dentro de la sala con comidas saludables.

Propuestas para trabajar en la sala:

- Indagar y reflexionar sobre los modos que tenían los festejos (casamientos, bautismos, cumpleaños) en el pasado. ¿Qué alimentos se comían? ¿Quiénes los preparaban? ¿De qué rituales estaban acompañados esos momentos?
- Invitar a los abuelos u otros adultos mayores para que relaten cómo realizaban estas celebraciones.
- Preparar recetas de distintas culturas para poder valorar y respetar la diversidad de tradiciones.
- Cocinar distintos alimentos y analizar algunas de las transformaciones que suceden durante la elaboración de los mismos.
- Dibujar los pasos de las distintas elaboraciones a fin de generar un registro gráfico del proceso.
- Elaborar un mural con fotografías de las experiencias realizadas.
- Realizar talleres con familias para reflexionar sobre: ¿Cómo se eligen y se preparan diariamente las comidas en casa? ¿Quiénes están a cargo de esta actividad? ¿Cómo se decide en el mercado qué alimentos comprar? ¿Qué tipo de alimentos suelen pedir los niños? ¿Qué hacen los adultos frente a estos pedidos?
- Planificación de un día especial en el que los niños/as lleven su juguete preferido o se vistan con la ropa que más les guste y se pueda compartir ese momento con comida saludable.

➔ Proyecto: El Laboratorio vegetal

Continuando con la idea de promover en el Jardín prácticas que impliquen la reflexión sobre la alimentación y los modos de producción de los alimentos, la mediación indispensable de los adultos en las elecciones sobre las comidas y el cuidado de los cuerpos, proponemos experimentar y jugar con diversos alimentos en la sala. De esta manera invitamos a desarrollar el *Laboratorio Vegetal*, donde se tome contacto con alimentos a veces “antipáticos”, como las frutas y las verduras, explorando sus colores, texturas, tamaños, olores, sabores. También a incorporar en la cotidianeidad de la alimentación del Jardín las frutas secas y semillas como alternativa ocasional a las golosinas y el agua como opción a las bebidas azucaradas.

Objetivos:

- Motivar la incorporación de frutas y verduras en la alimentación cotidiana.
- Experimentar el proceso de producción y crecimiento de los vegetales.
- Conocer las propiedades nutricionales de las frutas y verduras.
- Motivar el consumo de frutas y verduras durante su estadía en el Jardín.
- Conocer y probar preparaciones con frutas y verduras, frutas secas y semillas.

Propuestas para trabajar en la sala:

- Juegos de adivinanzas con alimentos (Por ejemplo: probar distintos alimentos con los ojos tapados, conocer los colores a través de los sabores: comer frutas y verduras del color que aprendo).
- Preparar junto a los/las niños/niñas diversas recetas con frutas y verduras.
- Registrar información nutricional con respecto a los alimentos a partir de preguntas problematizadoras.
- Visitar la cocina del Jardín.
- Visitar la verdulería del barrio.
- Realizar una huerta en el patio del Jardín.
- Cerrar del año con una feria de productos que hayan sido elaborados con verduras y frutas de la huerta del Jardín.

EJE 2: Expresión de sentimientos, ideas y emociones

Desde este eje impulsamos dos propuestas de trabajo en la sala, que promueven la expresión de ideas, sentimientos y opiniones, la comunicación entre pares, el conocimiento del propio cuerpo y de los otros, la estimulación de la fantasía y la imaginación, y que abren la posibilidad de instalar prácticas solidarias y ensayos de trabajo cooperativo.

➔ Proyecto : “Nuestra voz, nuestros deseos, nuestros títeres”

El uso de los títeres como técnica expresiva da la posibilidad a los niños de abrir canales de comunicación y puede transformarse en un medio para tramitar su propia realidad. La posibilidad de expresar lo que sienten, de crear historias, personajes, situaciones, ubica a los niños como protagonistas de su quehacer. Sus fantasías, deseos, miedos encuentran un medio para ser compartidos, y elaborados. Muchas veces un objeto, un muñeco, un títere puede ser el canal para que los niños actúen eso que les está pasando, y encuentren otras respuestas posibles. Ellos que por su edad dependen de otros y a veces son “manipulados como títeres”, encuentran la oportunidad de ser protagonistas de escenas que viven como espectadores, por ejemplo retar al títere que se portó mal en lugar de ser retados. Paralelamente la participación de las familias produce un enriquecimiento mutuo, ya que muchas veces los adultos no sabemos a qué jugar o cómo jugar, y la utilización de los títeres puede ser una gran puerta a ese código infantil que responde más a las capacidades propias de los niños que a las que el mercado hace pasar como necesarias y efectivas. Las familias en el Jardín, jugando y creando con ellos nuevas maneras de estar juntos. El Jardín jugando junto a las familias. Los niños jugando con los títeres y sus emociones. El títere, ese objeto que suele estar en el jardín, como una herramienta lúdica, expresiva y además preventiva.

Por otro lado, la construcción de títeres es una propuesta que permite saber qué conocimientos tienen los niños sobre su propio cuerpo y el de los otros y una buena oportunidad para mencionar las partes del cuerpo correctamente, usando un lenguaje lo más científico posible, siempre que pueda ser comprendido por ellos.

Objetivos:

- Acceder al mundo de los títeres.
- Conocer las posibilidades de expresión de sentimientos, ideas y opiniones que nos brinda la representación, la improvisación y el juego con títeres.
- Conocer los distintos tipos de títeres: varilla, mano, dedos, guante, goma espuma, muñeco reciclado, sombras, títeres con objetos.
- Estimular la imaginación y la fantasía construyendo modos personales de expresión y comunicación y adquirir confianza en la capacidad para comunicarse.
- Incorporar prácticas de cooperación a partir del armado de títeres en grupo, respetando las normas de convivencia construidas grupalmente.
- Aprender sobre el cuerpo y su cuidado a través del reconocimiento de la propia anatomía y la de los otros.

Propuestas para trabajar en la sala:

- Una salida al teatro o convocatoria a una compañía de teatro infantil al Jardín o la representación de una obra realizada por las educadoras.
- Fabricación de títeres de manera individual, grupal y con familias.
- Creación de distintos personajes.
- Construcción de una historia a partir de disparadores y/o pequeños conflictos propuestos por el educador.
- Filmación de la historia para luego verla con los niños y las familias.

Reflexiones para abordar el proyecto

Para ampliar compartimos algunas diferencias entre el juego, la improvisación con títeres y la representación con títeres, para ubicar las variadas posibilidades que nos ofrecen los mismos.

1) *El juego con títeres es un juego exploratorio y paralelo. Los niños juegan con los títeres, probando sus posibilidades individualmente o en grupo. No hay público espectador.*

2) *Las improvisaciones pueden ser producto de ese mismo juego con los muñecos o ponerse al servicio de consignas específicas dadas por el educador. En estas improvisaciones ya existe un conjunto de acciones y un conflicto. Estas acciones han sido previamente pensadas para llevarlas a la práctica. El educador puede formar grupos de no más de dos o tres niños, para que éstos tengan la posibilidad de relacionarse y escucharse. Estas improvisaciones pueden contar con espectadores o no.*

3) *La representación consistirá en la obra de teatro que se lleva a cabo, respondiendo a un texto escrito o no y que ha sido ensayada y dirigida. Dentro de estas representaciones incluiremos las realizadas por los mismos niños y las realizadas por los educadores para un público infantil.*

Fuente: <http://capacitacion-docente.idoneos.com/titeres/>

El títere puede ser un medio de comunicación para con los niños. Se puede introducir en la narración de un cuento, intercalar entre actividades para informar qué actividad continúa, puede informar sobre novedades en la sala. Teniendo esto en cuenta proponemos que no se limiten las posibilidades del títere solo como un recurso auxiliar del educador sino que adquiera mayor protagonismo en las actividades escolares, permitiendo que el niño sea el protagonista, imaginando sus propios personajes, fabricando sus muñecos, creando sus diálogos, manipulando sus títeres, improvisando sus argumentos.

El trabajo con títeres debe dar al niño material poético imaginativo, así, este mismo material será acrecentado con todo lo que el niño posee dentro de sí, para integrarlo luego en su mundo real. Por eso, para enseñar títeres a un niño son necesarios una gran paciencia y un sentido pedagógico libre. Dejar que él manifieste solo sus entusiasmos y condiciones, sin ninguna traba y aceptando todo lo que aporte de su mundo interior.



➔ Proyecto: ¡Sonidos en crecimiento... o creciendo con sonido!

Desde la prevención consideramos que el encuentro con la música posibilita a los niños y las niñas el entramado de lazos significativos, ampliar el universo de los sentidos, el conocimiento de sí mismo, expresar sus emociones y establecer una conexión con las del otro, que genere un espacio común de construcción, donde los niños y las niñas no queden relegados en el individualismo que la época propicia, ni a la homogeneización de gustos que dicta. A partir de la posibilidad de dar cuenta de sus registros y vivencias se crean las condiciones para poder expresar diferencias, y pareceres en pos del pensamiento creativo, reflexivo, que un principio comienza siendo sonido, murmullo, inquietud hasta devenir alternativa a lo impuesto por la lógica de consumo. La música es ritmo, y el ritmo es tiempo. La música permite sentir el tiempo, abrirnos a otras velocidades, darle lugar a la pausa y al silencio. Componer con los otros, encontrar sonidos propios, cantar, bailar, moverse, inventar, sonar y escuchar-nos. Entrenar la escucha, agudizarla, ampliarla es fundamental en la sociedad de la imagen, donde cada vez cuesta más escucharnos y decir de un modo singular. Descubrirse como creadores de sonidos, músicas y canciones, tomar la voz, tomar la palabra y jugar con ellas. Volverse compositores de sus partituras existenciales.

Objetivos:

- Reconocer percepciones, sensaciones corporales, ritmos “vitales”, ruidos, silencios.
- Ampliar el mundo simbólico y sonoro.
- Sostener el tiempo de espera para la escucha y reconocimiento del otro.

Propuestas para trabajar en la sala:

- Escuchar los sonidos del cuerpo: el corazón, la respiración, para luego intentar escuchar los sonidos del grupo, los sonidos propios del jardín y del entorno. A partir de la pausa en la actividad, generar un momento de silencio y conexión que permita dar cuenta de los sonidos y ruidos circundantes, que de otro modo pasan inadvertidos y por tanto carecen de registro y significación.
- Como correlato de la actividad anterior, confeccionar un “Archivo sonoro del jardín”. Es decir, recopilar estos sonidos, “la banda de sonido de la vida cotidiana”, y dar cuenta de su origen, características tímbricas (agudo, brillante, etc.), duración, frecuencia con la que lo escuchamos.
- Imitar, a partir del uso de la voz y del cuerpo, los sonidos de los instrumentos musicales y también los de personas, animales y objetos de la vida cotidiana. Entonces ya no sólo se registran sino que además se reproducen, dando lugar al desarrollo de la fantasía y el juego simbólico.
- Realizar una biografía musical de las familias, un “genograma musical” que dé cuenta de los gustos musicales y tradiciones que nos atraviesan culturalmente. Cuál es la música que acompaña los festejos, los momentos de compartir experiencias, rastrear su origen, cómo suena, qué sonidos aparecen y a qué nos recuerdan. Esta apropiación de la historia y el linaje musical en el que nos reconocemos afianza los aspectos ligados a la identidad, a la pertenencia a un colectivo que nos agrupa y nos excede como individuos, con el que compartimos rasgos en común y permite vivenciar aquello que llamamos sentido de pertenencia.
- Armar una “muestra musical” de la sala y compartirla con todo el Jardín, convidando las actividades y sobre todo, los procesos, las emociones y afectos que de ellos surgieron.

EJE 3: Medios y tecnologías

La televisión muchas veces altera la idea de infancia, desdibujando la línea que la divide de la adultez. Desde muy temprana edad, muchos medios y programas de televisión enfrentan a los niños con informaciones adultas, desmedidas, violentas y de alto contenido sexual. Al mismo tiempo infantilizan a los adultos, ya que toman escasas decisiones en relación a lo que sus hijos eligen ver, sometiéndose a sus elecciones. La televisión interviene sobre la (in) diferenciación entre infancia y adultez ya que hace accesible a todos los secretos de la cultura, de la sexualidad, etc. La relación que la televisión instituye entre el mundo adulto y los niños, reconfigura radicalmente las relaciones que dan forma al hogar.

Se produce un desplazamiento de la familia y de la escuela en las decisiones en torno al consumo cultural infantil. Los adultos se adecuan al discurso de la “oferta y la demanda”, los medios y el mercado poseen la verdad sobre los niños. Se confunde “moda” con “inevitable”, debilitándose el poder de decisión, la responsabilidad y la autoridad de los adultos. Estos quedan desorientados y pierden los criterios acerca de qué, cómo, cuándo y para qué comprar.

Se produce una escisión entre el saber y el acompañamiento que tienen las familias sobre la escolarización de sus hijos, y el saber sobre los consumos del tiempo libre.

Por eso la escuela, que muchas veces funciona para las familias como aliada en las formas de ver el mundo, puede también cumplir ese rol con respecto a la industria cultural.

Entendiendo el mapa actual, se hace necesario entonces asociarnos en algún punto a esos consumos de tecnología y medios de comunicación en lugar de prohibirlos -lo cual podría tener consecuencias negativas en los vínculos sociales-, y que el jardín se vuelva un lugar donde se pueda pensar y reflexionar sobre el consumo, ayudando a que la familia también lo sea, para que adultos y niños puedan devenir consumidores críticos⁴⁶.

➔ Proyecto : “Te ve y te piensa” (juntos miramos)

A partir de este proyecto buscamos poder problematizar con niños y las familias qué contenidos se ven en la televisión, el tiempo que los niños están frente a medios y tecnologías sin mediación adulta y qué alternativas recreativas se les ofrece. Poder generar otros efectos en ese vínculo “directo” desde la oferta del mercado hacia los niños como consumidores, que excluye el protagonismo de las familias regulando y acompañando el acceso a las tecnologías.

Objetivos:

- Reflexionar y pensar el consumo de medios y tecnologías.
- Compartir el universo simbólico al que acceden los niños a través de los medios y las tecnologías.
- Construir un diálogo intergeneracional, donde cobren valor la palabra de los adultos y la de los niños.
- Participar activamente en el consumo de los niños para orientarlo y recuperar el lugar del adulto.

Propuestas para trabajar en la sala:

- Talleres con las familias: ¿qué programas veían los padres, cuáles ven los niños? ¿Hay coincidencias, hay diferencias? ¿Cuáles? ¿Sabemos los adultos qué miran los niños, qué proponen los dibujitos y los programas que consumen? ¿Tenemos algo que decir o hacer al respecto? ¿Qué entienden los niños cuando ven programas de adultos? ¿Es lo mismo que vean la tele solos o acompañados? ¿Cuánto tiempo pasan frente a alguna pantalla? ¿Qué otras opciones hay además de las pantallas? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de las tecnologías? ¿Cómo se sienten los padres cuando sus hijos saben más que ellos sobre cómo utilizarlas?
- A partir del espacio de reflexión anterior, se sugiere planificar un encuentro con las familias y los niños en el que se compartan uno o más fragmentos de programas de TV actuales que vean, y luego se vean uno o más fragmentos de programas infantiles que miraban los adultos en su infancia, utilizando los videos que estén disponibles en la web.
- Mirar programas con los niños y poder hablar con ellos a partir de lo visto. Como si fuera un libro, un cuento. Usarlos como disparadores de charlas compartidas.
- Dialogar entre todos sobre lo que se mira, y proponer otros significados posibles. Por ejemplo preguntarles a los niños qué vieron en la tele y que cuenten la historia, qué pasó, cuál fue el desenlace. Pedirles que hagan un dibujo o una historieta explicándolo.
- Votar qué dibujito se mirará durante el fin de semana para luego conversar y debatir sobre él en el jardín.
- Dramatizar cómo se usan cotidianamente algunos medios de comunicación (por ejemplo: el uso de celulares) y conversar sobre eso.



Reflexiones para abordar el proyecto

Saber que estamos inmersos en una sociedad consumista, nos debería ayudar a no ser esclavos de esta. Como consumidores de tecnología hay que poder enfrentar el dominio de la misma sobre los niños. Hay que tener precaución en el modo en que se usan los juegos electrónicos y de video, los celulares y los equipos de música. Si se tiene acceso a uno de estos equipos, es importante acordar normas sobre su uso, con tiempos definidos que no aislen a los niños en forma permanente y con los que se conserven espacios socializadores en el hogar.

A veces los padres cambian tiempo de calidad para jugar, para hablar con sus hijos, por recursos costosos, de corta vida, por la competencia, “por estar a la moda”, por tener el mejor y el último equipo disponible en el mercado.

Independientemente del poder adquisitivo, se hace una opción por entretener a los niños y niñas a través de pantallas, priorizándolo muchas veces como compañía socializadora.

La invitación es, entonces, hacia los juegos de cooperación, al juego libre, a los juegos tradicionales, hacia el rescate de las prácticas deportivas y la actividad física en familia, la visita a las bibliotecas y ludotecas públicas, a los museos, zoológicos y parques recreativos.

EJE 4: El juego

Para el niño el juego ocupa un lugar importantísimo en su vida, en tanto le da la posibilidad de representar con otros lenguajes lo que aún no puede representar a través de mecanismos cognitivos más complejos. Tiene un valor constitutivo: a través del juego el niño conforma su psiquismo, se interrelaciona con otros y explora su entorno. Tiene un valor elaborativo, es un vehículo para tramitar situaciones que lo atemorizan, que lo alegran, que le generan tristeza. Creemos que el juego no debe ser planteado como un medio para que el niño preste atención, se entretenga y no moleste, aprenda un contenido, sino que pueda ser comprendido como un canal para que el niño cree, fantasee, imagine y produzca.

En la computadora, el juego ya está pensado por otro, y el niño generalmente solo seguirá los pasos necesarios para resolverlo. Cuando un niño juega con un adulto de su familia, tiene la posibilidad de transmitir algo de su propia infancia, de su experiencia con lo lúdico. Aparecen el amor, la herencia familiar, la historia, las tradiciones. La computadora da estímulos pero, no teje tramas vinculares con otros, no transmite el deseo de jugar, no deja marcas que nacen de experiencias significativas, no dona ningún legado simbólico.

No se trata de decir no sirve la tecnología, volvamos a los juguetes de antes; sino de compartir un espacio con ellos, de volver a recuperar la herencia. De lo contrario, se empieza a perder la asimetría: los niños pasan a saber más que los adultos de cosas que no saben ni cómo asimilar y a tomar decisiones que les competen a los grandes⁴⁷.

A partir de este eje, consideramos que prevenir también es ampliar posibilidades por fuera de las que impone el mercado, sortear la homogeneidad de gustos, e inventar en un medio donde todo se ofrece ya hecho, estimular la curiosidad y la participación, saliendo de la pasividad de un sujeto que sólo consume, o la pseudo libertad de elegir entre las posibilidades previamente diseñadas por el mercado. Por eso acceder al conocimiento sobre otros juegos existentes, encontrar otras fuentes de información y compartir el juego con las familias es de suma importancia.

➔ Proyecto : “Había una vez un juego”

A través de esta propuesta invitamos a los niños/as a experimentar con juegos y juguetes de otros tiempos y a compartir experiencias lúdicas con sus familias, posibilitando que cobre valor la palabra de los adultos integrando a las familias en la dinámica institucional del Jardín, ya que muchas veces esa palabra queda devaluada o desestimada por la primacía del mercado a la hora de regular gustos, divertimentos y juguetes deseados. En tal sentido es deseable poder ampliar el repertorio de posibilidades, introduciendo el saber de la comunidad y de la historia.

Objetivos:

- Conocer la multiplicidad de juegos existentes y sus variaciones en el tiempo.
- Enriquecer los propios juegos, aprendiendo nuevos o encontrando variantes para algunos que ya conocían.
- Desarrollar la conformación de la identidad personal y colectiva.

Propuestas para trabajar en la sala:

- Observación de juguetes antiguos y fotografías.
- Fabricación de juguetes semejantes a los observados. Juego con ellos.
- Conversación en pequeños grupos acerca de los juegos preferidos.
- Selección de los juegos para jugar en el jardín. Puesta en común de esta selección.
- Jugar a los diferentes juegos preferidos.
- Planificación conjunta y realización del encuentro con los abuelos y las familias para jugar (juegos conocidos - juegos desconocidos).
- Encuesta a los abuelos y/o familiares para conocer a qué jugaban cuando eran pequeños.

Pistas para la elaboración de la entrevista a los abuelos:

Entre todos, pensamos preguntas para conocer más acerca de cómo jugaban los abuelos cuando eran niños: ¿dónde jugaban? ¿Con quiénes jugaban? ¿En qué momento del día jugaban? ¿Qué elementos necesitaban para jugar? ¿Cómo se vestían? ¿Continúan jugando a alguno de esos juegos en la actualidad? ¿Qué juegos actuales no se conocían en la infancia de los abuelos?

EJE 5: Relatos, Cuentos y Reflexiones

Los relatos, cuentos e historias son medios a través de los cuales los niños acceden al mundo, sus valores, modelos, expectativas y normas. Aún en la era tecnológica, los relatos siguen teniendo fuerza y pregnancia. Por eso, repensar los relatos clásicos, los personajes y las historias que les contamos se vuelve fundamental para ofrecer y transmitir imágenes, historias y valores, que sean “contraculturales” a la cultura del consumo. Se puede, reforzar los estereotipos, u ofrecer nuevas opciones. ¿Qué les contamos a los niños/as cuando contamos un cuento? ¿Qué les quisiéramos contar? ¿Con qué cuentan para imaginar sus historias? ¿Qué personajes les ofrecemos? ¿Qué mundos sostiene esa historia? ¿Qué mundos son negados? El relato ofrece un mundo, acoge, estimula la imaginación, y lo imaginable. El relato arma secuencia, instala tiempos, demoras, e introduce la lógica de las causas y las consecuencias. Los cuentos aún tienen algo para contar y los adultos aún tenemos algo para “des-contar”. Reformular, inventar, crear, y recrear nuevas historias que despierten nuevos modelos identificatorios. Contar historias que estimulen la creación de otros mundos posibles.

➔ Proyecto: Antiprincesas y antihéroes

Los personajes pueblan las películas, libros, historias, juegos y juguetes del mundo infantil: princesas y héroes. Cada uno de estos personajes se ofrece como modelo e ideal a seguir. Muchas niñas y niños desean ser princesas y héroes. Nos gustaría llamar la atención sobre qué valores, actitudes y mandatos ofrece el consumo de dichos personajes. El propósito no es estigmatizarlos, sino tener una mirada crítica, que nos permita hacer otros usos de ellos y ampliar el repertorio.

La princesa pareciera que siempre tiene que esperar que aparezca el príncipe azul que la salve y la haga feliz por siempre. Ella sólo tiene que estar bella, maquillada y bien vestida, esperándolo. No suele tener amigas ni proyecto alguno. Nunca sabemos qué sabe hacer, cuál es su potencia, más allá de ser bonita. Hacer de la belleza el único y gran valor contribuye en un futuro a la búsqueda de un cuerpo perfecto, y a los problemas de salud que eso conlleva. Ubica a la mujer en un lugar de objeto atando su autoestima a su imagen corporal. Por otra parte reduce las posibilidades de imaginar, desear y ejercer otros roles, actividades y aptitudes. El varón aparece en dichas historias como príncipe azul, que viene a darle sentido y completar la existencia de la princesa. Esta imagen dificulta la valoración de sí misma y deja en la aceptación del otro el sentido existencial. En la actualidad todos estamos comprometidos contra la violencia de género, y varios estudios demuestran que estos estereotipos de género colaboran con las representaciones que sostienen y legitiman dicha violencia.

Los héroes son seres todopoderosos, que tienen fuerza, músculos y agresividad. Pero muy pocas veces sabemos de sus sentimientos. La imposibilidad de poder conectar con lo que uno siente, la agresividad como modo de resolución de los conflictos y el ideal de omnipotencia absoluta, instala mandatos que fragilizan a los niños, identificándose con lugares difíciles de sostener en la vida y también inhabilitando la experimentación de otras maneras de ser varones.

Prevenir es prestar atención a esos hábitos y prácticas que parecen inocentes, naturales y universales, pero que van contribuyendo a un sistema más amplio que colabora con la construcción de las bases necesarias para que ciertas problemáticas aparezcan más tarde.

La creación de personajes implica que tienen una historia, por breve e inverosímil que sea, que desarrollan acciones en escenarios y en relación con otros personajes. El juego se apoya, y a la vez crea, una trama gramatical, el guión lúdico, que darán consistencia al juego, y también al niño que enriquece su subjetividad.

Se trata de un jugar creativo del cual es sujeto el niño “por hacer”, el niño que “se está haciendo” se ve afectado desde este presente por una invasión de lo “ya hecho”. Por lo que recuperar, potenciar y valorizar los espacios de juego creativo es un dique a la multiplicación de juegos ya hechos.



Objetivos:

- Identificar otros personajes con los cuales niños y niñas puedan identificarse. ¿Qué otros modelos de mujeres y varones son posibles, qué otros modos de vincularse entre ellos podemos inventar?

Propuestas para trabajar en la sala:

- Leer cuentos típicos de princesas y héroes e invitar a los niño/as a cambiarles el final, agregar personajes.
- Pensar en cruzar características de ambos personajes: ¿puede una princesa rescatar a un superhéroe? ¿Puede un superhéroe estar muy enamorado? Etc.
- Inventar características secretas a personajes clásicos, como por ejemplo: blancanieves, el hombre araña, la cenicienta, etc.
- Leer historias de mujeres y varones que hicieron cosas importantes para la humanidad, destacar cuáles fueron sus “poderes reales”. Conocer poderes humanos, armar listas de los poderes que tienen ello/as, sus padres, familiares, las señas.
- Construcción de héroes y heroínas: cada niño/a crea a su propio superhéroe, lo dibuja, y realiza su propio disfraz. Inventa dónde vive, con quiénes, cuáles son sus deseos, pero también sus miedos. Inventa cómo ríe, pero también cómo llora. Qué quiere cambiar del mundo. Cuando necesita ayuda.

EJE 6: Derechos

➔ Proyecto: Derechos del niño

¿Por qué y cuándo se festeja el Día del Niño?

El Día del Niño es un día dedicado a los niños, en el que no sólo se trata de festejarlos, sino además podríamos pensar en promover sus derechos y concientizar a las personas de la importancia de éstos.

La idea de festejar el “día del niño” surgió el 20 de noviembre de 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas tuvo una reunión en la que decidió reafirmar los derechos de los niños universalmente.

Desde entonces, cada país cuenta con un día para celebrar y organizar actividades para ayudar a desarrollar el bienestar de los pequeños en todo el planeta.

La Convención de los Derechos del Niño reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, al mismo tiempo que convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades. Esto significa que se los reconoce como personas y, como tales, pueden pedir que sus derechos sean respetados y, a su vez, es obligación de los adultos que sus derechos sean cumplidos. Esto obliga a los Estados que la hayan incorporado, a cumplir sus artículos y garantizar los mismos.

Los derechos no sólo son una Declaración, es importante que se respeten y se reflejen en las prácticas cotidianas. Para conseguir el respeto hay que conocerlos, es el papel de la institución y del docente hacer que los niños conozcan sus derechos, a la vez es una alerta social, porque implica que una toma de conciencia del incumplimiento de estos en algunos casos.

El festejo del día del niño puede ser un motivo para trabajar sus derechos. Pensar en los niños desde la perspectiva de derecho contribuye a una producción de subjetividad diferente a la del consumidor. El trabajo sobre los derechos de los niños y las niñas puede abordarse desde distintos lugares, una propuesta puede ser trabajar con cuentos, películas, cortos y poesías.

Objetivos:

- Conocer y reconocer la existencia de los derechos que son propios de los niños, en el marco del respeto recíproco que debe regular las relaciones entre los niños y los adultos.

Propuestas para trabajar en la sala:

- El docente leerá a los niños el poema “Mariel y los cuentos”, de Luis Rivera López.
- Se pedirá a los niños que nombren a los personajes que aparecen en el poema mientras se los registra en el pizarrón.
- Se pedirá a los niños que relaten de qué trata el cuento al que pertenece cada personaje. La maestra podrá mostrar un ejemplar de cada cuento para ir mostrando las imágenes y facilitar el relato. En el caso de no conocer alguno de ellos, será la propia maestra la que lo contará.
- Se volverá a leer el relato para que los niños reflexionen sobre su significado.
- Se conversará sobre la existencia de Derechos que brindan protección a los niños y les otorgan libertades específicas, así como sobre la asunción de una actitud responsable para su respeto y cumplimiento.
- Se realizarán actividades para que las niñas y niños expresen el contenido del poema a través del lenguaje plástico.

<i>“Mariel y los cuentos”</i>	<i>Yo quiero ir a estudiar con mi hermana Gretel y no tener papás que me abandonen siempre</i>
<i>Era una tarde aburrida y lluviosa, de esas en las que el tiempo se hace lento, buscaba yo en mi libro hoja por hoja:</i>	<i>-Un tamaño normal- pedía Almendrita. -O que me quieran aún más siendo tan chiquita. Caperucita habló de no sentir más temores, para poder al sol, juntar tranquila flores.</i>
<i>¿A dónde están los niños de los cuentos?</i>	
<i>Se fueron de sus letras enojados, de que siempre les toque sufrir tanto, y escucharon mis padres extrañados, mientras miraban las hojas en blanco:</i>	<i>Entonces yo les dije la noticia: También los niños de éste planeta son muchos los que sufren injusticias Y no tienen nadie que los defienda.</i>
<i>-No quiero sufrir más- dijo la rubia Alicia, -Quiero crecer en paz entre mis maravillas-.</i>	<i>Y así los personajes decidieron a los chicos volver a divertir, pero antes dejaron un gran sueño:</i>
<i>-¡No quiero trabajar! dijo la Cenicienta y los Tres Chanchitos: -¡Una vivienda! -Tener para comer sin tener que encontrar un tesoro escondido- les dijo Pulgarcito.</i>	<i>¡LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS A CUMPLIR!</i>
	<i>Autor: Luis Rivera López</i>

Palabras de cierre

Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.

Los niños: los de arriba, los de abajo y los del medio (Galeano)

Es nuestra tarea y responsabilidad como adultos y educadores que la posibilidad de ser niños no quede en manos de la suerte ni de la magia, sino del esfuerzo conjunto y compartido por garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Derechos que los ubica primero como sujetos pensantes, críticos y creadores, antes que como sujetos sujetos al consumo y al destino que deriva de este.

Las nuevas infancias llegan a un mundo complejo, acelerado, cambiante, desigual y consumista, un mundo donde los adultos tenemos pocas certezas y bastante desconcierto ante las nuevas maneras de ser niños. Por eso, el desafío es mirarlos, escucharlos, alojarlos, conocer sus nuevas maneras de ser y de estar en este mundo contemporáneo, comprender el modo en que construyen identidad. Podríamos pensar la ética como una óptica⁴⁸ y entonces decir “dime cómo te han mirado y te diré quién eres.” De ahí, volver a mirarlos una y otra vez. Mirarlos sabiendo que nuestra mirada porta prejuicios, preconceitos y representaciones que muchas veces no nos dejan verlos tal cual son, ni imaginar cuán potentes pueden ser. Mirarlos imaginando siempre que ellos podrán ser mejores que nosotros, que ellos merecen un mundo más vivible. Mirarlos para entenderlos y para ayudarlos a entender. Para acompañarlos, protegerlos y ayudarlos a crecer.

La ética también puede ser una acústica⁴⁹: una escucha singular, que percibe ritmos, tiempos, pulsos y diferencias. Una escucha que sabe que el cliché, el lugar común, la generalización, y el juicio previo, son los ruidos que impiden escucharlos, y escucharnos, en el intento de crear otros mundos posibles.

48 Skliar, C., Pedagogías de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares, 2016, En línea, disponible en: <https://www.fundacionluminis.org.ar/video/carlos-skliar-pedagogias-la-fragilidad-educar-apasionarse-las-vidas-singulares>

49 Skliar, C., op. cit.

Anexo normativo

LEYES NACIONALES

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26.206

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

LEY 26.657- LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

LEY 26.934 - PLAN INTEGRAL DE ABORDAJE DE CONSUMOS PROBLEMÁTICOS

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/230505/norma.htm>

LEY 26.150 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf

LEY 26.586 - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION Y PREVENCIÓN SOBRE LAS ADICCIONES Y EL CONSUMO INDEBIDO DE DROGAS

Sitio en construcción

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA PREVENCIÓN DE LAS ADICCIONES. ANEXO I.
RESOLUCIÓN CFE 256/15

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/256-15_01.pdf

Bibliografía

- Álvarez Terán, C., *Comunicación y Culturas de Consumo*, 2014. En línea, disponible en: <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Cuadernillo-de-TP-Cultura-Consumo-2014.pdf>
- Bang, C., *Creatividad y Salud Mental Comunitaria*. Tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2016.
- Dotro, V. y Minzi, V., *Los niños de “hoy” no son como los de “antes”*, en Revista Colección de 0 a 5 - La educación en los primeros años, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Noviembre 2005.
- Dotro, V., *La infancia entre la inocencia y el mercado*, 2007, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Janín, B., *Niños desafiantes*, Página12, 12/05/2011.
- Kaczmarzyk, P. y Lucena, M., *Juego en el Nivel Inicial*, Circular Nº 5 / 2007, Dirección Provincial de Educación Inicial, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Lara Pulido, G. M., Colín, G., *Sociedad de consumo y cultura consumista en Zygmunt Bauman*, Nueva época Nº 55, Septiembre-Diciembre 2007.
- Lewkowicz, I., *Subjetividad contemporánea: entre el consumo y la adicción*, Inédito.
- *Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones* (resolución CFE 256/15).
- Lipovetsky, G., *El imperio de lo efímero*, Anagrama, Barcelona.
- López, M. E., *Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal*, Revista de educación inicial Punto de partida, Año 2, Nº18, Octubre 2005, Editora del Sur, Buenos Aires.
- Malajovich, A., *El nivel inicial. Contradicciones y polémicas* en Malajovich (comp.), Experiencias y reflexiones sobre el nivel inicial. Una mirada latinoamericana, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.
- Nicastro, S., *Educación, contexto, institución jardín, un cruce de trayectorias*, Conferencia dictada el 26 de agosto de 2009. En línea, disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/conferencia_sandra_nicastro.pdf

- Rodolfo, R., Padres e hijos. *En tiempos de la retirada de las oposiciones*, Buenos aires, Paidós, 2012.
- Rolnik, S., La dictadura del paraíso. En línea, disponible en: <http://www.lavaca.org/section/actualidad/1/1392.shtml>
- *Sexualización de la infancia en los medios*. En línea, disponible en: http://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20120614/asocfile/20120614103928/sexualizaci_n_de_la_ni_ez_en_los_medios_el_debate_internacional.pdf, Consejo Nacional de Televisión, 2012, Colombia.
- Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas G. (comps.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*, San Luis, Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.
- Touzé, Graciela, *Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo*, 2005, Ed. Troquel, Argentina.
- Ulloa, F., Escenarios de la ternura: resonancias en la educación maternal, Conferencia dictada el 5 de julio de 2003. En línea, disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/ulloa.pdf>
- Messing, Claudia “*Simetría entre padres e hijos. Efectos de la mimetización inconsciente con el adulto a nivel emocional, educativo, vocacional y social*”. Editorial Noveduc.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro mayor agradecimiento a cada una de las provincias por compartir sus producciones de prevención para Nivel Inicial y Nivel Primario, con los que contamos para construir el presente material:

Buenos Aires: *“El taller en la estrategia preventivo educativa”, “Coloreando mi salud”, “Guía para educadores: prevención en las aulas”,* Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires.

CABA: *“Valija de vida saludable”,* nivel inicial y nivel primario, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Córdoba: *“Mil colores”,* Equipo de prevención de las Ex-Sepadic, Córdoba.

Corrientes: *“Educación y prevención sobre las adicciones y el consumo indebido de drogas”,* Dirección de servicios educativos de prevención y apoyo, Ministerio de Educación, Gobierno Provincial de Corrientes.

La Pampa: *“Aprendiendo a crecer”, “Compartiendo vivencias”, “Guía para el Docente. Habilidades para la Vida. Niños en prevención”,* Subsecretaría de Abordaje de las Adicciones, La Pampa.

Mendoza: *“Guía de procedimientos ante situaciones emergentes en las escuelas de nivel inicial y primario”,* Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.

Misiones: *“Proyecto de Prevención del uso indebido de drogas”, “Docentes y padres, unidos en la prevención de adicciones”, “Prevención de adicciones comportamentales” y “Proyecto de Prevención de conductas adictivas destinado a docentes de nivel inicial”,* Gobierno de la Provincia de Misiones, Ministerio de Salud Pública, Subsecretaría de Prevención de las Adicciones y Control de Drogas, Dirección de Prevención de las Adicciones.

Neuquén: *“Prevención de Adicciones y consumo problemático de sustancias. Una mirada desde la escuela”,* Dirección de programas socioeducativos del Consejo Provincial de Educación, Ministerio de Educación de Neuquén.

Santiago del Estero: *“En busca del antes. Programa para el Abordaje Integral de las Adicciones desde el Nivel Inicial”,* Dirección del Programa Provincial de Prevención de la Drogodependencia y el Alcoholismo, Secretaría General de la Gobernación, Santiago del Estero.

Tucumán: *“Guía para padres”,* Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Tucumán.

Este material forma parte de una serie de contenidos elaborados por el equipo de la Coordinación de Estrategias Preventivas en Ámbitos Educativos de la Dirección Nacional de Prevención en Materia de Drogas de la SEDRONAR.

Coordinación:

Lic. Silvia Pisano

Equipo profesional:

- Prof. Analía Jara
- Lic. Ariel Antar Lerner
- Lic. Cintia Porto
- Lic. Deborah Licht
- Lic. Luis Emilio Gómez Aguilar
- Lic. Magali Feldman
- Lic. Mariano Lania
- Lic. Mariano Vassena
- Lic. Pablo Quatrini
- Lic. Patricia Tiscornia
- Lic. Rodrigo Di Palma
- Lic. Silvina Rago
- Lic. Viviana Iglesias

El diseño estuvo a cargo de Rodrigo Di Palma en articulación con el equipo de Comunicación, Difusión y Prensa de esta Secretaría.

Todas las ilustraciones fueron especialmente realizadas para este material por Damián Fuentes <http://damof80.wix.com/damian-fuentes> o <http://a-d-a.com.ar/proyectos/damian-fuentes/>

Cuidados en Juego fue elaborado durante el primer trimestre de 2017.

Los contenidos de este documento fueron validados y acompañados por el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas del Área de Construcción de Comunidad Educativa de la Subsecretaría de Gestión y Política Socioeducativa del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.

PROYECTOS INTEGRALES PREVENTIVOS

MEDIACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PARA LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS



ORIENTACIONES PARA EL ABORDAJE

DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA
LA PREVENCIÓN DE LAS ADICCIONES



ORIENTACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN

GUÍA DE ORIENTACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN
EN SITUACIONES DE CONSUMO PROBLEMÁTICO
DE SUSTANCIAS EN LA ESCUELA



***Si conocés a alguien que
necesita ayuda llamá al***



@Sedronar



/Sedronar



@Sedronar



/Sedronar