

JUAN PABLO BOHOSLAVSKY (coordinador)

# Lo esencial es visible a los ojos

Infancias dibujando la economía



EduLP

debates



**Lo esencial es visible a los ojos**  
Infancias dibujando la economía



# Lo esencial es visible a los ojos

## Infancias dibujando la economía

JUAN PABLO BOHOSLAVSKY  
(coordinador)



Lo esencial es visible a los ojos : infancias dibujando la economía / Juan Pablo Bohoslavsky ... [et al.] ; Coordinación general de Juan Pablo Bohoslavsky. - 1a ed - La Plata : EDULP, 2024.  
184 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-631-6568-31-1

1. Economía. 2. Infancia. 3. Educación. I. Bohoslavsky, Juan Pablo, coord.CDD 330.071

Lo esencial es visible a los ojos. Infancias dibujando la economía.  
Juan Pablo Bohoslavsky (coordinador).

#### **Equipo EDULP**

Marcos Bruzzoni (corrección).

María Rebedo | @mar.dcv (diseño editorial).

Julieta Lloret (diseño portada).

**Dibujo de portada:** realizado por estudiante de la Escuela 167 “La Amparo” de Chichinales, Río Negro.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son responsabilidad de sus autores y no reflejan la opinión de las instituciones participantes.



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-631-6568-31-1

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2024 - Edulp

*A León y Joaquín,  
dibujantes*

J.P.B.





## Agradecimientos

A la/os niña/os de las escuelas primarias de Río Negro, que se sumaron a esta iniciativa, expresando sus saberes y emociones sobre economía a través de sus dibujos, pinturas y palabras.

Al personal docente y directivo de esas mismas escuelas, sus zonas de supervisión y al instituto de formación docente, por su compromiso y entusiasmo con el proyecto.

A la/os autora/es del libro, que sumaron y entretajeron sus miradas de una forma genuinamente transdisciplinaria.

Al Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, a UNICEF Argentina, a la Universidad Nacional de Río Negro y a Wellspring Philanthropic Fund, por el apoyo para que este proyecto pudiera hacerse realidad.

Y a la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, por abrir sus puertas a esta iniciativa y hacer circular libremente este volumen.

*Juan Pablo Bohoslavsky*  
(coordinador)



## Indice

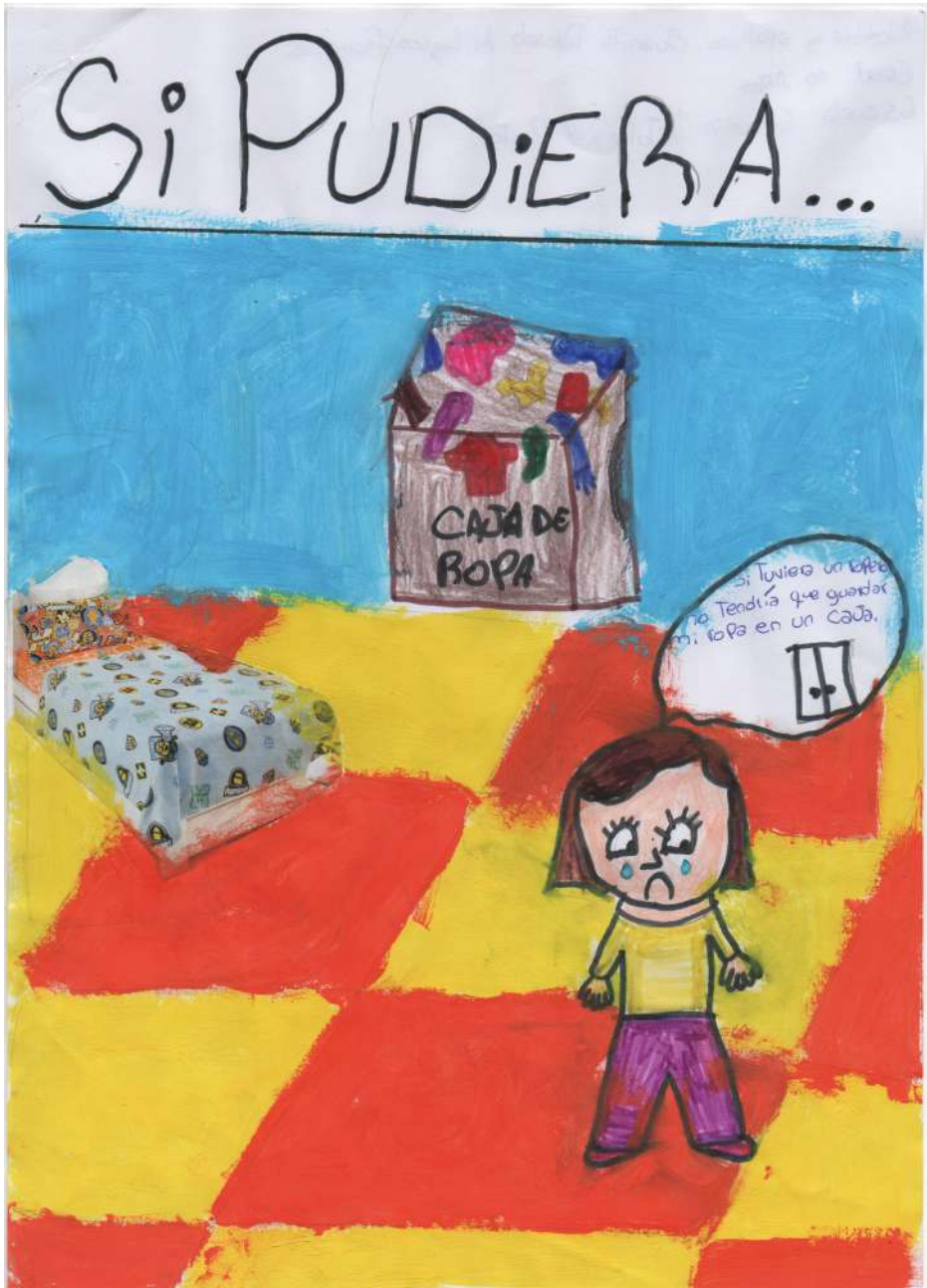
<b>Prefacio</b>	17
<b>Prólogo</b> <i>Elizabeth Jelin</i>	21
<b>Presentación</b> La trascendencia de los dibujos <i>Juan Pablo Bohoslavsky</i>	29
<b>CAPÍTULO 1</b> El derecho de las infancias a opinar y expresarse sobre temas económicos <i>Juan Pablo Bohoslavsky</i>	37
<b>CAPÍTULO 2</b> Pobreza y derechos humanos: Una mirada desde las infancias <i>Paola García Rey</i>	45
<b>CAPÍTULO 3</b> Las infancias lo dibujan claramente: Los derechos humanos deben importar en materia económica <i>Volker Türk</i>	55
<b>CAPÍTULO 4</b> Son niños/as...¿qué pueden saber de economía?! Reflexiones sobre la relación con el saber <i>Soledad Vercellino</i>	61
<b>CAPÍTULO 5</b> Fundamentos metodológicos del proyecto <i>Soledad Vercellino, Juan Pablo Bohoslavsky y Daniela Sánchez</i>	71
<b>CAPÍTULO 6</b> Arte y Educación. Cómo se expresan las infancias desde las artes visuales <i>María Fernanda Zwenger y Elías Rolando Schmaidler</i>	77

<b>CAPÍTULO 7</b>	
Concepto de economía y marcas subjetivas	
Interpretación y análisis de gráficos de niños de 9 - 10 años	
<i>Silvia Schlemenson y María Victoria Rego</i>	85
<b>CAPÍTULO 8</b>	
¿Qué es y qué debería ser la economía?	
Ontología y axiología dibujada	
<i>Francisco Cantamutto</i>	93
<b>CAPÍTULO 9</b>	
Dólar, una moneda familiar.	
Los derechos y los imaginarios monetarios de las infancias	
<i>Ariel Wilkis</i>	103
<b>CAPÍTULO 10</b>	
Economía y derechos en las escuelas	
<i>Isabelino Siede</i>	111
<b>CAPÍTULO 11</b>	
La cocina del trabajo en las escuelas	
<i>Soledad Vercellino</i>	119
<b>CAPÍTULO 12</b>	
Representaciones gráficas de las infancias acerca de la economía	
Coordenadas para el análisis en clave curricular en Río Negro	
<i>Noelia De Grossi, Cecilia Ferrarino, Julieta Santos y Daniela Sánchez</i>	129
<b>CAPÍTULO 13</b>	
Dibujos que interpelan, agenda de trabajo	
<i>Sebastián Waisgrais y Carolina Aulicino</i>	137
<b>Posfacio</b>	
<b>Las infancias y la economía, expresión y escucha</b>	
<i>Adolfo Pérez Esquivel</i>	143
<b>Autora/es</b>	149

## Indice de dibujos

E-70-#13	15
E-70-#22	16
E-136-#27	19
E-361-#2	20
E-70-#17	24
E-90-#5	26
E-136-#6	28
E-90-#2	31
E-136-#21	35
E-143-#3	36
E-143-#5	40
E-85-#10	43
E-167-#3	44
E-167-#15	49
E-85-#8	52
E-361-#15	54
E-136-#9	56
E-85-#2	60
E-105-#02	63
E-136-#14	65
E-143-#6	69
E-90-#3	70
E-85-#7	72
E-85-#6	76
E-265-#9	78
E-70-#4	80
E-361-#3	82
E-70-#6	83
E-136-#2	88
E-70-#8	88
E-70-#3	92
E-265-#6	98

E-105-#9	9
E-361-#8	105
E-265-#2	106
E-85-#9	110
E-361-#14	113
E-361-#12	115
E-70-#5	117
E-167-#1	118
E-265-#15	127
E-265-#18	128
E-136-#3	131
E-265-#16	135
E-167-#11	136
E-265-#20	139
E-265-#19	144
E-70-#20	146
E-167-#16	147



E-70-#13

# Distribución



E-70-#22



## Prefacio

Este libro presenta dibujos y pinturas sobre economía (tanto sobre macroeconomía como economía de los hogares) producidas por niña/os de cuarto grado de escuelas de Río Negro en diciembre de 2023. También contiene textos breves escritos por experta/os con reflexiones sobre esas producciones artísticas desde diversos campos disciplinarios.

Esas producciones se realizaron en el marco de un proyecto de investigación/ extensión que implicó el esfuerzo inter-institucional del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, la Universidad Nacional de Río Negro y UNICEF Argentina.

En los dibujos publicados en este libro se observa padecimiento psíquico por los efectos de un sistema económico de exclusión y pobreza, que golpea de manera diferenciada a ciertos grupos en situación de mayor vulnerabilidad, como las infancias. La falta de acceso a bienes y servicios básicos, las desigualdades extremas, un Estado que no cumple con las responsabilidades asignadas por la constitución y los tratados de derechos humanos, la contaminación, la mercantilización de prácticamente todos los aspectos de la vida, todo lo cual está plasmado en los dibujos, son resultantes de un sistema de ideas (neoliberalismo) rampante en Argentina y el mundo. También lo son el individualismo y falta de empatía que surge de algunos dibujos. Como explica Antonio Machado en su poema *Yo escucho los cantos*:

En los labios niños,  
las canciones llevan  
confusa la historia  
y clara la pena

(...)

Cantaban los niños  
canciones ingenuas,  
de un algo que pasa:  
la historia confusa  
y clara la pena

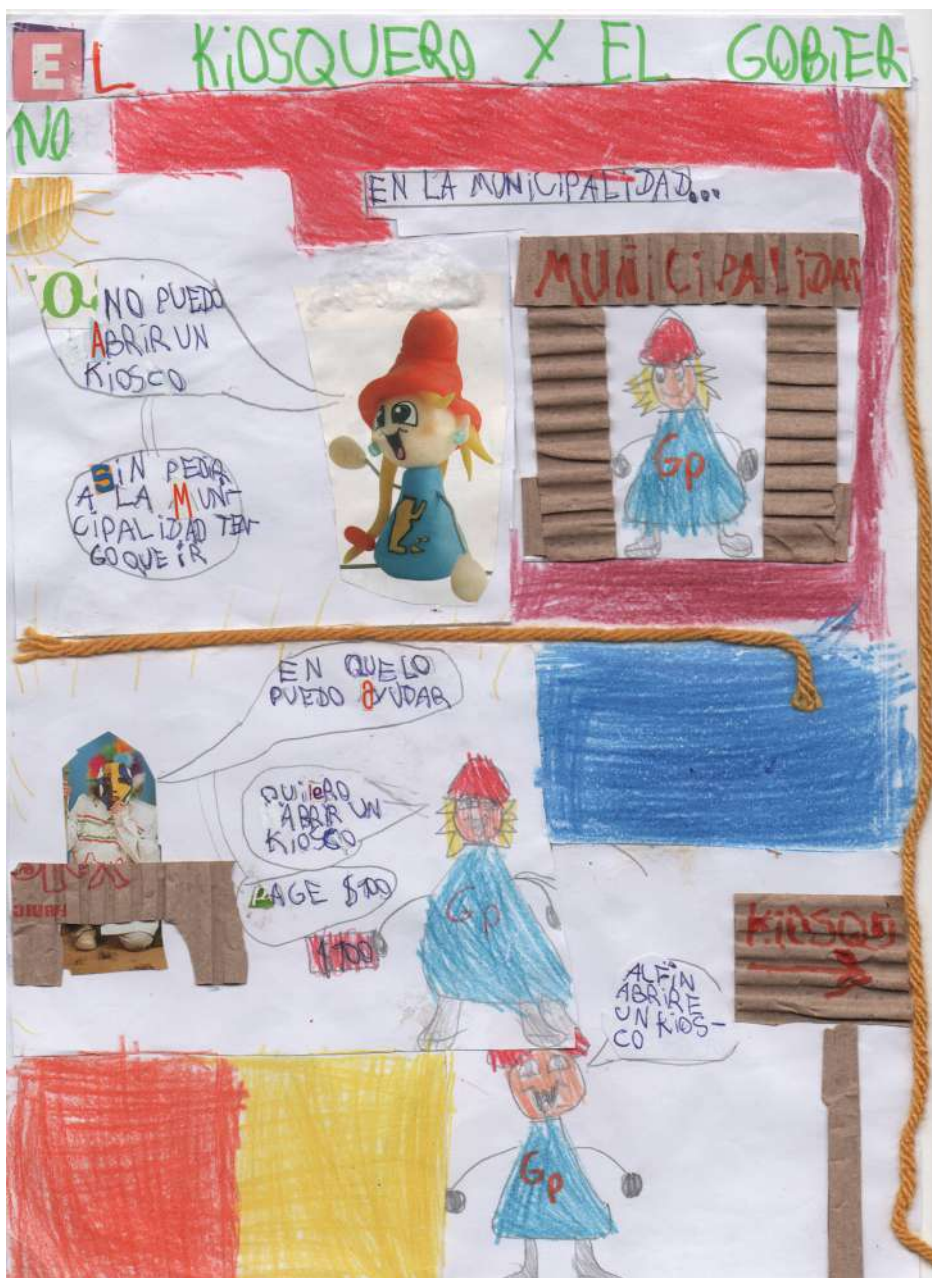
Sin embargo, la muestra de dibujos trae también el germen del cambio, la inclusión y la solidaridad. No solo expresan lo que las infancias saben (mucho) y sienten (padecen), sino también lo que quieren: una comunidad en la que se ayudan una/os a otra/os. De este modo, a través de sus producciones artísticas, las infancias ingenian un futuro con el potencial de abrir la jaula presentista e inmovilizante que produce deshumanización y destrucción del planeta.

Las personas adultas tienen la obligación de tomarse en serio ese ingenio porque lo que la/os niña/os denuncian y quieren e imaginan, en general, coincide con los derechos que las personas adultas les hemos reconocido.

*Juan Pablo Bohoslavsky*  
(coordinador)



E-136-#27



E-361-#2

# Prólogo

*Elizabeth Jelin*

Este libro es muy especial, original y necesario. Generado en una coyuntura de crisis en el país, se acerca a un tema sobre el que casi no se piensa ni se discute. En el espacio público, estamos permanentemente invadidxs y conmovidxs por los datos sobre la realidad social de la crisis: crecimiento de la pobreza y la indigencia. Se resalta el dato doloroso de la mayor incidencia de la pobreza en los niñxs. Lo que nunca aparece en la esfera pública es la contracara, la voz y la expresión de lxs propixs niñxs sobre esta situación o sus saberes, ideas y creencias sobre la economía en términos más generales.

La indagación de este proyecto se ubica en el ámbito escolar, espacio cotidiano de encuentro o intersección entre el mundo familiar y la esfera pública estatal (o para-estatal). La consigna, para niñxs de 9-10 años en aulas de diversas escuelas de la Provincia de Río Negro, fue que expresaran, a través de dibujos, “la economía”.

Hay dos ejes centrales en los que se manifiesta la originalidad del proyecto: hacer oír la voz de lxs niñxs, y hacerlo a través del dibujo.

¿Por qué y para qué la voz de lxs niñxs? La fundamentación está en el reconocimiento de los derechos de lxs niñxs a expresar sus saberes y opiniones, y a ser escuchadx y tomadx en cuenta en decisiones (que toman lxs adultxs, ligadas a normativas estatales e internacionales) que lxs afectan. El proyecto se ubica en el paradigma de los derechos humanos que, como se señala en la introducción, sanciona el derecho a expresar saberes y opiniones, así como el reconocimiento de la obligación de escucharlx en los temas que afectan directamente a esxs niñxs. La normativa legal reconoce las “capacidades progresivas” de niñxs y adolescentes, según su edad, en este tema. Por ejemplo, el Código Civil y Comercial vigente en el país, adoptado en 2015, prescribe claramente este derecho y esta obligación en los casos de adopción o de divorcios, indicando que debe ser prioritario escuchar la opinión y deseo del/la niñx o adolescente. Cómo se hace en juzgados y espacios de negociación es, sin embargo, algo que todavía deja mucho que desear.

Obviamente, hay otras situaciones en que la afectación es directa –la salud y la educación, el hambre y las carencias varias– y ese derecho y esa escucha no están visibilizados ni presentes. Con esta perspectiva general, este libro toma como foco “la economía”, en las múltiples maneras de afectación a la vida de lxs niñxs, de manera individual y colectiva.

Se trata de generar un espacio de expresión de los saberes, creencias, opiniones, deseos y sentimientos de lxs niñxs ligados a los aspectos económicos que lxs afectan en la vida cotidiana, en la experiencia personal y también a partir de saberes que podrían provenir de muchas fuentes –los medios de comunicación, las redes sociales o los saberes escolares formales–. Es así que hay expresiones de situaciones y experiencias inmediatas, pero también expresiones ligadas a conceptos e ideas más generales –la inflación, el desempleo, la riqueza y la pobreza, el trabajo, la desigualdad–.

En segundo lugar, el material del proyecto y del libro son dibujos hechos por niñxs a partir de una consigna. Mejor dicho, son expresiones gráficas que combinan dibujos o collages con palabras. Acostumbradxs a palabras, cabe preguntar qué agrega la expresión gráfica, el dibujo, los colores elegidos, las escenas representadas. Sabemos que la palabra puede expresar saberes, creencias, sentimientos, deseos. ¿Por qué dibujos? ¿Qué agrega, tensiona, o cuestiona la expresión gráfica?

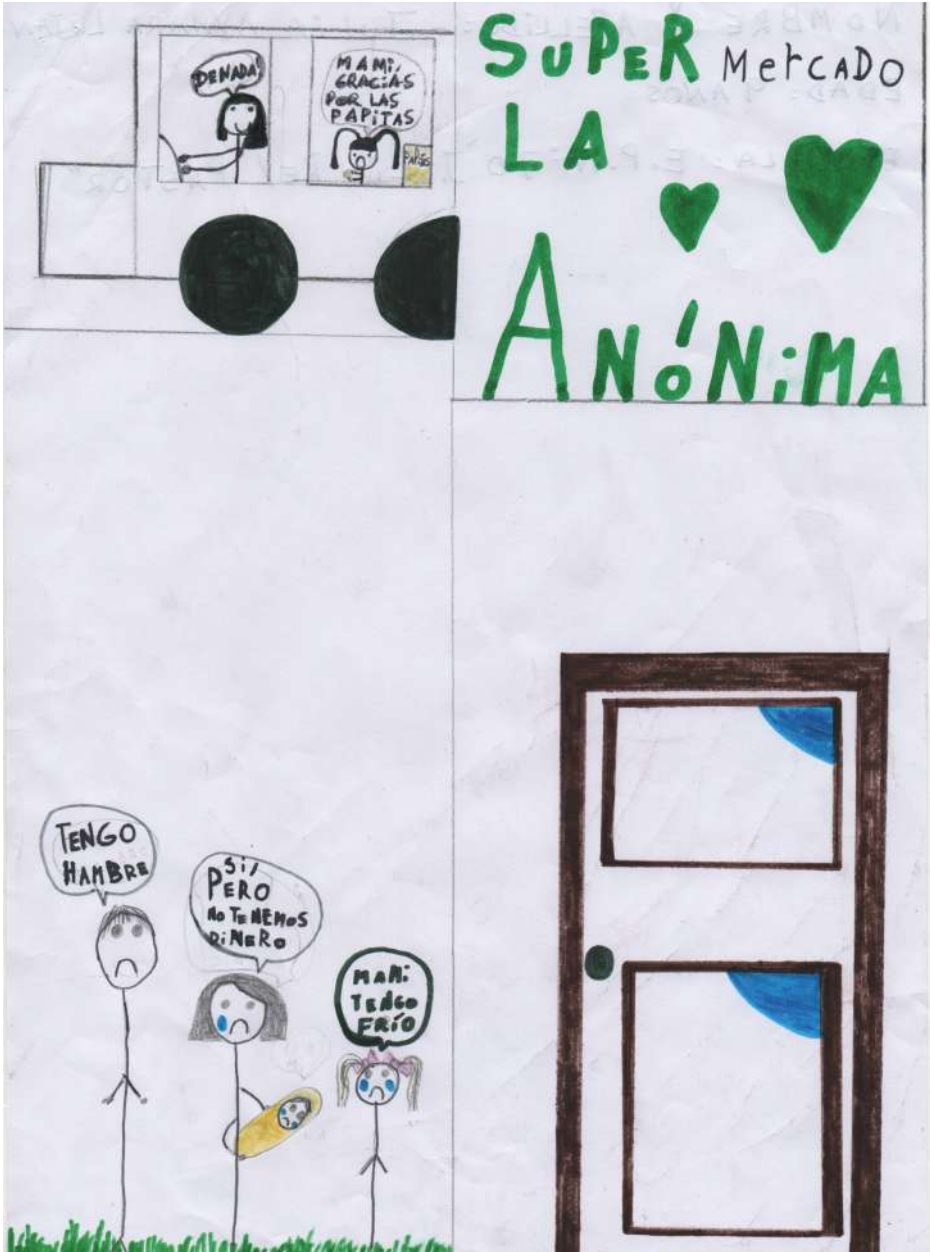
En principio, se pueden diferenciar tres modalidades de relación entre dibujos y palabras. En primer lugar, se puede priorizar y trabajar sobre narrativas, e incorporar el dibujo como ilustración de la palabra o la idea. En segundo lugar, presentar los dibujos como expresiones (artísticas, estéticas casi siempre) y usar la palabra como epígrafe o título. Finalmente, plantear la conjunción y el entrelazamiento entre palabra e imagen para expresar ideas, creencias, sentimientos. El material presentado invita a lxs niñxs a dibujar y poner un título. E invita a lectores y analistas a acercarse al material con esta tercera mirada. La tarea no es sencilla. Ni las palabras pueden expresar todo, ni el dibujo puede ser interpretado sin palabras. De ahí el desafío que el libro presenta: ¿cómo interpretar los dibujos? ¿Cómo incorporar la dimensión estética? Como señalan Zwengler y Schnaidler, el lenguaje visual puede y debe ser leído como texto. Allí entra el color, la luz, el encuadre, lo lleno y lo vacío, la dimensión estética –aspectos que hacen a las ideas y sentimientos, aunque casi nunca son incorporados en los análisis e interpretaciones–. Se dice, “una imagen vale más que mil palabras”. ¿En qué sentido? ¿Cómo saberlo?

Los capítulos elaborados por investigadorxs y especialistas en distintos campos –la gestión de la educación, la economía, la sociología, el derecho, la educación artística, etc.– abordan ejes desde los cuales se pueden interpretar los dibujos y las palabras de lxs chicxs, o reflexiones y propuestas suscitadas por los dibujos, sea para la planificación educativa o para otras políticas públicas.

En una coyuntura de crisis, es esperable que el ojo de quien mira y analiza las expresiones de lxs niñxs se detenga o priorice las carencias y la pobreza. Muchos dibujos son muy elocuentes en ese sentido. Varios capítulos reflexionan sobre esta realidad de carencias y dificultades, con expresiones de tristeza y resignación. También hay algunas imágenes (aunque no son mayoritarias) que ponen el acento en las redes de relaciones sociales: la solidaridad, las distancias sociales en la desigualdad, las clases sociales (en palabras de lxs niñxs, “ricos” y “pobres”).

Más allá de estas descripciones, vale la pena correrse un poco de ese eje, para mirar e interpretar los dibujos en otra clave y preguntarse sobre las ideas y expresiones que se salen de la coyuntura. A su vez, analizar los dibujos para detectar las conceptualizaciones y los marcos interpretativos que están presentes en los dibujos. Por ejemplo, como señala Wilkis en su capítulo, el uso del color verde para la moneda y la incorporación del dólar como referente de la inflación señalan la presencia de conceptualizaciones y marcos interpretativos más abarcadores, dentro de los cuales lxs niñxs interpretan sus experiencias cotidianas y conciben, de manera más abstracta, en qué consiste “la economía”.

En esa búsqueda de indicios de los marcos interpretativos de lxs chicxs, quiero llamar la atención sobre un eje que sin duda atraviesa la experiencia cotidiana y no es presentado o analizado en los capítulos del libro: las relaciones de género, la permanencia y cristalización intergeneracional de la diferenciación tradicional de roles y de la aceptación acrítica de las desigualdades. No es este el lugar para introducir un análisis de los dibujos en clave de relaciones de género, pero hay un dibujo que me convoca y me preocupa, titulado “Distribución” [E70-#22]. ¿Por qué me convoca y me preocupa? Porque es una expresión cabal del estereotipo de hogar, el que estaba (¿sigue estando?) en los libros escolares desde principios del siglo XX: papá trabaja, mamá se ocupa de lo doméstico. Como si el trabajo doméstico y de cuidado no fuera trabajo, y los únicos que “trabajan” afuera del hogar son los varones.



E-70-#17



La pregunta es inquietante. Mientras lxs chicxs muestran que están llenxs de ideas y sentimientos sobre la inflación, la pobreza, la omnipresencia de los números, etc., etc., ¿cómo explicar la persistencia de este modelo de hogar y familia, cuando la realidad social es tan diferente? ¿Hasta dónde esta visión se reproduce en los hogares? ¿Hasta dónde la escuela interviene en un sentido reproductor? ¿Cuándo y dónde se podrá subvertir?

La orientación del libro es hacia una transformación del lugar de lxs niñxs en términos del derecho a emitir sus voces, y la correspondiente obligación de ser escuchadxs por el Estado y por lxs adultxs. Esas voces son siempre diversas, así como los medios de expresión. Las escenas representadas, las palabras, las formas y los colores se convierten, en este marco, en un estímulo importante para que instituciones y adultxs –incluyendo a los poderosos economistas que gobiernan, toman decisiones y asesoran– aprendamos a mirar otras imágenes, y a escuchar otras voces, las de estos sujetos que tienen el derecho de expresar y ser escuchadxs.



E-90-#5





E-136-#6.

### La trascendencia de los dibujos

Juan Pablo Bohoslavsky

Si bien lo esencial suele ser invisible a los ojos, los dibujos y pinturas producidos en diciembre de 2023 por niña/os de cuarto grado (9-10 años) de escuelas del Alto Valle de la Provincia de Río Negro son reveladores de saberes y emociones vinculados a la economía que, por un número de motivos, resultan *trascendentales*.

Estas producciones gráficas resultan trascendentales, en primer lugar, porque materializan el ejercicio de la libertad de expresión y opinión de las infancias (Convención sobre los Derechos del Niño -CDN-, arts. 12 y 13) en el campo de la economía (tanto de la macroeconomía como de la economía de los hogares)<sup>1</sup>. Nadie les pregunta a la/os niña/os qué saben, piensan, sienten y quieren en materia económica, nadie genera o abre canales de expresión a las infancias en este campo, a pesar de que la pobreza impacta tal grupo etario de manera diferenciada<sup>2</sup>. Y, como se explica en este libro<sup>3</sup>, las infancias tienen el derecho a participar en las decisiones económicas, incluidas presupuestarias, en particular aquellas que inciden de manera directa sobre los niveles de realización de sus derechos.

En segundo lugar, más allá del dato estructural de la pobreza, la crisis socio-económica que atraviesa el país desde hace ya varios años<sup>4</sup>, exacerbada con políticas de ajuste y otras *delicatessens* neoliberales que profundizan la recesión y las desigualdades, vuelven a golpear de manera diferenciada a las infancias. En estos contextos de cataclismo socio-económico es que los indicadores de desarrollo humano empeoran para las infancias y juventudes: aumentan los consumos problemáticos de alcohol y estupefacientes, la desnutrición, los suicidios y las enfermedades mentales, entre otras afectaciones graves.

---

1 Ver el capítulo 2 de Juan Pablo Bohoslavsky.

2 Con promedios generales persistentes de pobreza e indigencia cercanos al 40 % y 8 % respectivamente, en Argentina las infancias sufren de manera desproporcionada esta situación: de acuerdo con estudios de UNICEF Argentina, el 66 % de la/os niña/os que habitan en Argentina vive en situación de pobreza.

3 Ver el capítulo 4 de Volker Türk.

4 Ver el capítulo 3 de Paola García Rey.

En tercer lugar, porque los dibujos y otras expresiones gráficas producidas por las infancias implican *per se* el ejercicio del derecho cultural a la libertad de *expresión artística* (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 15; y 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, art. 19). Este ejercicio no es menor desde un punto de vista subjetivo: las producciones gráficas –como lenguaje propio– son una de las maneras privilegiadas con las que las infancias metabolizan, elaboran, tramitan activamente sus vivencias –en particular las dolorosas–<sup>5</sup>.

Cuarto, porque los dibujos no solo entrañan elementos técnicos y formales para su elaboración, sino que también sugieren efectos estéticos a quién los observa. A su vez, dado que tanto la producción artística como su interpretación se llevan a cabo en un contexto histórico, social y cultural situado, los dibujos constituyen “prácticas sociales de estetización”<sup>6</sup>. De ese modo, los dibujos “hacen política”.

Quinto, porque el derecho a opinar y expresarse implica a su vez también la obligación de escuchar y tomar en cuenta, seriamente, esas opiniones, ideas, pues constituyen *per se* saberes producidos en diferentes situaciones y con la mediación de distintos agentes formativos, que les permiten no sólo objetivar, sino también dominar actividades y relaciones económicas<sup>7</sup>. Más aún, esos saberes persisten en el conocimiento de sentido común de los adultos y se vinculan estrechamente –tal vez como obstáculo epistemológico– con el conocimiento que la propia ciencia económica produce<sup>8</sup>. En el caso de la opinión de las infancias en materia económica, no solamente debería considerarse como información esencial para la definición de políticas económicas que (nunca podríamos repetirlo lo suficiente) impactan sobre las infancias de manera diferenciada. También para la reformulación de los diseños curriculares, a fin de responder a un interés, necesidad y derecho de la/os niña/os por desarrollar un sentido informado y crítico de la economía (“formarse juicio propio” en la expresión del art. 12 de la CDN)<sup>9</sup>.

Sexto, los dibujos dan cuenta de procesos culturales vinculados a la economía que vienen de larga data, y que deben ser tenidos en cuenta al momento de diseñar e implementar políticas económicas que aspiren a cierto nivel de eficacia social. Concretamente, la visión de las infancias sobre el rol del dólar estadounidense en Argentina evidencia cómo las generaciones más jóvenes han sido socializadas por el proceso de popularización del dólar<sup>10</sup>, con el riesgo que ello entraña en términos de vulnerabilidades monetarias y financieras y de capacidades fiscales mínimas para asegurar la realización de los derechos humanos de las infancias (y del resto de la población).

---

5 Ver el capítulo 8 de Silvia Schlemenson y María Victoria Rego.

6 Ver el capítulo 7 de María Fernanda Zwenger y Elías Rolando Schnaidler.

7 Ver capítulo 5 de Soledad Vercellino.

8 Tal como se analiza en el capítulo 9 de Francisco Cantamutto.

9 Ver el capítulo 11 de Isabelino Siede.

10 Ver el capítulo 10 de Ariel Wilkis.



E-90-#2

Séptimo, porque nos recuerdan que las representaciones compartidas relacionadas a las aspiraciones sociales y los deseos colectivos para un futuro mejor no han sido totalmente cooptadas por el sistema económico-cultural llamado neoliberalismo. Esas representaciones no son un dato marginal y carente del principio de realidad, sino que constituyen el *derecho a seguir soñando* (Silvia Bleichmar *dixit*), esencial para pensar y cambiar el mundo.

Y, en octavo lugar, porque si bien se han llevado a cabo investigaciones que involucran producciones artísticas visuales de las infancias representando su sentir y pensar respecto de un número de problemáticas sociales (por ejemplo, en los campos de ESI, la pandemia, la guerra y el cambio climático), aún no se conocen experiencias que hayan focalizado en “infancias y economía”<sup>11</sup>.

Las preguntas planteadas a las infancias, que estructuraron este proyecto, son las siguientes: ¿qué identifican como “economía”? ¿Cómo ven, piensan y sienten las infancias el contexto socio-económico? ¿Lo perciben como crisis? ¿Qué actores de la economía identifican? ¿Cómo les afecta el contexto económico en sus vidas cotidianas, en ese caso, de qué manera? ¿Cambiarían algo? De este modo, este libro busca reconstruir, sistematizar e interpretar en las representaciones gráficas cómo ese aspecto específico (e invisibilizado) que es la economía afecta las vidas de las infancias.

En este volumen, se presenta una selección (representativa de una muestra mucho mayor<sup>12</sup>) de los dibujos producidos en el marco de este proyecto. A partir de un espacio de expresión de las infancias y a la vez una experiencia de extensión e investigación educativa, los capítulos escritos (por experta/os adulta/os) procuran enriquecer las discusiones en torno a su interpretación e implicaciones en términos académicos y de políticas públicas tendientes a promover y respetar los derechos humanos de las infancias en contextos de mayor vulnerabilidad económico-social.

¿Qué se ve en los dibujos desde una mirada adulta? Responder esta pregunta puede resultar un poco engañoso, porque tanto las infancias como las personas adultas significamos a través de producciones simbólicas nuestras propias realidades (económica en nuestro caso), con lo que estamos hablando de lo que interpretamos los adultos de lo que han significado la/os niña/os con los lápices. En todo caso, existen múltiples perspectivas posibles, tal como lo prueba cada capítulo de este libro, escritos por académica/os y profesionales provenientes de tan diversos campos

---

11 Solo se puede mencionar que la Defensoría de las Infancias de Islandia publicó en 2009 el libro *Hvernig er að vera barn á Íslandi?* (¿Cómo es ser un niño en Islandia?), que contiene dibujos realizados por niña/os de entre 5 y 16 años en las escuelas del país, que dieron cuenta, en particular, de cómo las infancias veían, pensaban y sentían la conmoción social y económica que atravesaba Islandia como consecuencia de la aguda crisis financiera y bancaria desatada en aquellos años y que golpeaba de manera diferenciada a las infancias. Este libro se encuentra disponible en línea en [https://www.barn.is/media/skyrslur/bok\\_hvernig\\_er\\_ad\\_vera\\_barn\\_a\\_islandi.pdf](https://www.barn.is/media/skyrslur/bok_hvernig_er_ad_vera_barn_a_islandi.pdf)

12 Que se encuentra disponible en el sitio <http://www.infanciasdibujandolaeconomia.com.ar/>



como la psicología, la educación, la economía, los derechos humanos, las políticas públicas, el arte, la psicopedagogía, la antropología y la sociología.

Sí se puede advertir a partir de la muestra amplia de dibujos que pueden ser categorizados en tres grupos. Primero, a partir de la mayoría de los dibujos, surge que para las infancias la economía en Argentina es, de manera abrumadora, sinónimo de carencias, desigualdades, injusticias, angustias y violencias. La falta de acceso a bienes básicos (alimentos, ropa, vivienda, agua), la inflación, la pobreza, la inseguridad, la financialización de aspectos vinculados a la reproducción social, y la contaminación, son algunos de los tópicos recurrentes en los dibujos. Hay un segundo grupo de dibujos donde se evidencia la empatía y la dimensión comunitaria (“Ayudar a los demás”; “Hola, ¿me das dinero por favor? ¡Sí, cómo no!”). Y un tercer grupo de dibujos, más reducido, refleja de algún modo el clima de época, caracterizado por el individualismo y la falta de empatía, como aquel dibujo donde una nena, frente al pedido de dinero de una persona en situación de calle, le contesta “¡Quién te va a dar una moneda! Te pasa por ser pobre”.

Es necesario apuntar que no hay ningún límite de edad mínima para que las infancias puedan ejercer su derecho a expresar su opinión, de acuerdo a lo que estableció el Comité sobre los Derechos del Niño en su Observación General No. 12 de 2009 sobre “El derecho del niño a ser escuchado”. En dicha Observación se explica que “(...) el niño es capaz de formarse opiniones desde muy temprana edad, incluso cuando todavía no puede expresarlas verbalmente. Por consiguiente, la plena aplicación del artículo 12 exige el reconocimiento y respeto de las formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial y el dibujo y la pintura, mediante las cuales los niños muy pequeños demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias” (párr. 21).

En cuanto a su enfoque, este libro materializa el resultado de una investigación social cualitativa basada en el arte (Knowles y Cole, 2008), donde se indaga el rol de la expresividad artística de las infancias como recurso cognitivo y emocional en lo relativo a sus saberes y experiencias en el campo de la economía, tanto de los hogares como del país.

En un capítulo de este libro<sup>13</sup> se explican las características metodológicas del proyecto, en particular los criterios discutidos y acordados con los equipos técnicos del Ministerio de Educación para seleccionar las escuelas, las franjas etarias involucradas y otros aspectos operativos para la puesta en práctica de esta iniciativa, de manera que la muestra de dibujos fuera lo más representativa posible en término niveles de ingresos de las familias, ubicación geográfica de las escuelas y otros criterios relevantes. En otro capítulo<sup>14</sup> se explica la *cocina del trabajo* en las escuelas, dando

---

13 Ver el capítulo 6 de Soledad Vercellino, Juan Pablo Bohoslavsky y Daniela Sánchez.

14 Ver el capítulo 12 de Soledad Vercellino.

cuenta de las características socio-económicas de la/os alumna/os en cada una de ellas, las tematizaciones que surgieron en la jornada de producción artística, y cómo se llevó a cabo en las escuelas.

Si el canal de expresión abierto con la iniciativa que da sustento a este libro constituye una instancia extraordinaria (por *única* vez) de participación de las infancias en la definición de políticas públicas o si, en cambio, se convierte en una práctica estatal a ampliarse y consolidarse, dependerá de la/os decisora/es de políticas en la provincia de Río Negro y en el país. Por lo pronto, tal como lo ha explicado reiteradamente la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, los Estados miembros deben eliminar las medidas que discriminen (por razón de edad, por ejemplo) a las personas de una participación plena en la vida política, económica, pública y social de su país. Ofrecer la posibilidad de que las infancias expresen su opinión sobre la economía a través de los dibujos constituye así el cumplimiento de la obligación estatal de asegurar los medios para que la/os niña/os puedan expresarse sin que su edad sea una restricción. Escucharlos atentamente y tomar en cuenta sus opiniones al momento de tomar decisiones en los campos de la economía y la educación también constituyen obligaciones del Estado.

A partir de los hallazgos presentados en este libro, y según lo explican numerosos capítulos del libro, existen al menos dos conjuntos de reformas pro infancias que resultan de vital importancia: políticas económicas y sociales productivas y redistributivas que reduzcan los vergonzantes niveles de pobreza e indigencia en el país<sup>15</sup>, e incorporar nociones críticas de la economía en los diseños curriculares de las escuelas primarias<sup>16</sup>.

## Referencias bibliográficas

Knowles, Gay y Cole, Ardra (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, Sage Publications.

---

15 Ver capítulo 14 de Sebastián Waisgrais y Carolina Aulicino.

16 Ver capítulo 13 de Natalia De Grossi, Cecilia Ferrarino, Julieta Santos y Daniela Sánchez.



E-136-#21



E-143-#3

# El derecho de las infancias a opinar y expresarse sobre temas económicos

Juan Pablo Bohoslavsky

Las convenciones de derechos humanos reconocen y protegen el derecho a la libertad de opinión y de expresión de todas las personas. La Declaración Universal de Derechos Humanos dispone que “todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (art. 19). Por su parte, la Convención Americana sobre Derechos Humanos reconoce que “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o *artística*, o por cualquier otro procedimiento de su elección” (art. 13.1) (énfasis añadido por el autor).

El alcance de los derechos de opinión y expresión en la Convención sobre los Derechos del Niño es aún mayor: “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un *juicio propio* el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose *debidamente en cuenta las opiniones del niño*, en función de la edad y madurez del niño” (art. 12). Además, “el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de *buscar, recibir y difundir informaciones* e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, *en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño*” (art. 13) (énfasis añadido por el autor). Esta protección alcanza tanto a la/os niña/os considerados individualmente como a grupos de niña/os aglutinados por alguna condición o circunstancia. La ley nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061

también establece el derecho a opinar, expresar la opinión y a ser oída/o, y a no ser discriminados por su opinión política (art. 19).

Lo que debe advertirse es que la infraestructura jurídica de protección de los derechos de las infancias no ha desarrollado aún una conceptualización comprensiva, precisa y sofisticada del contenido de la “opinión” que puede expresarse de manera libre, según el art. 12 de la CDN. Es que no se trata, meramente, de “decir lo que se piensa”. Los procesos de construcción de modos de relación con el saber mediante los cuales vemos y nombramos el mundo (Deleuze, 2013) abarcan tanto lo que la/os niña/os piensan y han aprendido, como lo que vivencian (sufren y gozan). Esto es evidente en los dibujos que se incluyen en este libro.

En todo caso, de aquel *corpus* normativo básico se deduce el derecho de las infancias a expresar sus opiniones, y que se las tomen en cuenta respecto de los asuntos que los afectan de manera directa. La oficina de UNICEF en Argentina ha venido reportando desde hace largos años que en el país la pobreza y la indigencia golpean de manera diferenciada a la/os niña/os y adolescentes, con lo que no caben dudas de que el funcionamiento de la economía y su incidencia sobre las condiciones materiales de vida es un asunto que afecta (e interesa) a las infancias de manera especial. De hecho, el Comité sobre los Derechos del Niño, en su Observación General No. 12 de 2009 sobre, precisamente, “El derecho del niño a ser escuchado”, exige que entre esos “asuntos” sea considerada la economía (párr. 87). En tono similar, la Observación General No. 19 (2016) sobre “Gasto Público y los derechos del niño (Artículo 4) exige que se propicien “entornos favorables para que la/os funcionaria/os del Estado y la sociedad civil, incluida/os niña/os, monitoreen activamente y participen e interactúen de manera significativa en los procesos presupuestarios, a través de sistemas de gestión pública financiera transparentes, sensibles y responsables” (párr. 1).

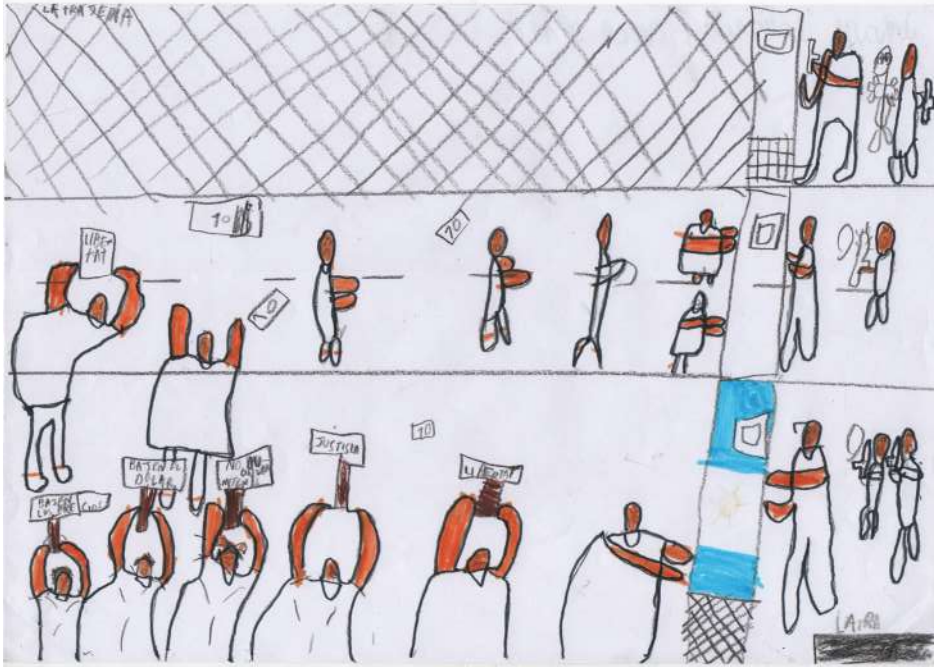
De ese modo, el Estado debe asegurar los medios para que las infancias accedan, reciban y difundan información y opiniones relativas a la economía, sea por medio de la palabra oral o escrita, y/o por medios artísticos, de acuerdo al interés y posibilidades de cada franja etaria que ejerza sus derechos a opinar y expresarse.

En el Informe de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la CIDH, publicado en 2002, se explica que “la pobreza y la marginación social en que viven amplios sectores de la sociedad en América, afectan la libertad de expresión de los ciudadanos del hemisferio, toda vez que sus voces se encuentran postergadas y por ello fuera de cualquier debate”. La misma Relatoría, en su informe de 2000, advierte que “la falta de participación equitativa impide el desarrollo amplio de sociedades democráticas y pluralistas, exacerbando la intolerancia y la discriminación. La inclusión de todos los sectores de la sociedad en los procesos de comunicación, decisión y desarrollo es fundamental para que sus necesidades, opiniones e intereses sean contemplados en el diseño de políticas y en la toma de decisiones”.

La pobreza constituye una situación de denegación fundamental de derechos humanos, tanto civiles y políticos como sociales, económicos y culturales. La inexistencia de canales de expresión de opinión de las infancias en temas económicos se convierte así en un círculo vicioso, donde las voces de las infancias silenciadas agravan y perpetúan las condiciones estructurales de su situación de pobreza e indignidad, mientras que dicha situación impide aún más que puedan expresar su opinión de manera libre y eficaz. El ejercicio pleno del derecho a opinar y de expresión es esencial en una sociedad abierta, justa y democrática. De hecho, tal como lo ha explicado reiteradamente la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), los Estados miembros deben eliminar las medidas que discriminen a los individuos de una participación plena en la vida política, económica, pública y social de su país.

Los dibujos que componen la muestra que se publica en este libro evidencian la “consciencia económica situada” de las infancias. Sus preocupaciones graficadas vinculadas directamente a la inflación, el (limitado) acceso a bienes y servicios básicos, las desigualdades, la dolarización, la violencia económica y la contaminación ambiental dan cuenta de un interés marcado y espontáneo por temas económicos. Se debe tener presente también que el Comité de los Derechos del Niño hace hincapié en que no se puede imponer ningún límite de edad al derecho de la/os niña/os a expresar su opinión y desaconseja a los Estados partes que introduzcan límites de edad que restrinjan el derecho de las infancias a ser escuchado en todos los asuntos que lo afectan (párr. 21).

Aun así, en los campos de las políticas públicas, de los sistemas internacional y regional de protección de derechos humanos, y del desarrollo de la literatura especializada, la libertad de opinión y expresión de las infancias en el ámbito de la economía constituye un aspecto prácticamente invisibilizado. En el informe de 2019 sobre “Niñez, libertad de expresión y medios de comunicación” de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la CIDH, se reconoce que los países de la región registran un déficit al momento de reconocer y garantizar el derecho de las infancias a buscar, recibir y difundir información e ideas (párrafo 101), y el campo de la economía no es una excepción.



E-143-#5



Como explicó el Comité sobre los Derechos del Niño en su Observación General referida más arriba: “Los Estados partes deben alentar al niño a que se forme una opinión libre y ofrecer un entorno que permita al niño ejercer su derecho a ser escuchado. Las opiniones expresadas por niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas, así como al realizar labores de evaluación” (párrafos 11 y 12). Más aún, “(...) los Estados partes deberían escuchar atentamente las opiniones de los niños siempre que su perspectiva pueda aumentar la calidad de las soluciones (párr. 27): de qué manera la política económica impacta sobre las subjetividades de las infancias debería ser un dato a incorporar en los debates y definiciones en materia de políticas económicas.

Una conclusión que se destila de los dibujos que componen este libro es que, si los Estados se toman seriamente el derecho de las infancias a expresar sus opiniones en el campo de la economía, también deben asegurar que la/os niña/os reciban información asequible y plural en este campo. De allí la obligación de alinear políticas públicas y derechos humanos en el campo de la educación: los programas de estudio de las escuelas primarias y secundarias deberían contener conceptos críticos de la economía. No se trata, solamente, de que puedan ejercer, cuando llegue el momento, su derecho a votar de la manera más informada posible, sino también, antes, de recibir información y poder opinar sobre el funcionamiento de la economía, tanto en lo referido a la economía de los hogares como a la macro-economía. Se trata, al final del día, de la educación en derechos humanos porque del modo en que se produzcan, distribuyan y consuman los recursos existentes dependerá la realización de los derechos humanos de las personas, y en particular de las infancias: a marzo de 2024 la pobreza monetaria en Argentina afecta al 57% de niña/os.

Finalmente, se debe destacar el valor intrínseco y autónomo del derecho cultural a la libertad de expresión artística (dibujar y pintar la economía, por ejemplo), que comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, “en forma artística”, el derecho “a gozar de las artes” y de la creatividad de las demás personas, y comprende también las obligaciones estatales de respetar la indispensable libertad para el despliegue de la actividad creativa (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 15; y 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, art. 19). A su vez, tal como la Relatora Especial sobre los derechos culturales de la ONU explicó en su informe de 2018, las actividades que se realizan en el ámbito del arte y la cultura pueden ayudar considerablemente a crear, desarrollar y preservar sociedades en las que se hagan efectivos, cada vez más, todos los derechos humanos, en particular cuando los titulares son la/os niña/os.

## Referencias bibliográficas

Deleuze, Gilles (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Ed. Cactus, Buenos Aires.



E-85-#10



E-167-#3

# Pobreza y derechos humanos: Una mirada desde las infancias

*Paola García Rey*

La palabra “infancia” proviene del latín “*infantia*”, que a su vez deriva de “*infans, infantis*”; etimológicamente, “*infans*” significa “el que no habla” o “el que no puede hablar”. Las palabras no son inocentes, representan y nombran una realidad, al mismo tiempo que la configuran: el lenguaje performa. Detrás de cada definición se ocultan intenciones y la construcción de sentidos comunes que orientan lo que debe ser en las sociedades, junto con una trama de conocimientos, dinámicas y lógicas de poder.

Sin embargo, las infancias tienen mucho para decir y para transmitir, y la propuesta de este proyecto sobre *la economía desde los ojos de las infancias* refleja el enorme aporte que pueden ofrecer las generaciones más jóvenes. El ejercicio de documentar sus miradas sobre cómo les afecta el contexto económico, la pobreza, los desafíos actuales, y plasmarlas a través de dibujos nos invita a reflexionar sobre lo mucho que perdemos cuando no integramos a los niños y las niñas en los procesos de definición de políticas (incluidas políticas económicas) que los atraviesan y afectan.

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño encarna el principio de participación de las niñeces y su derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que los afecten; esto si es que existe alguna esfera de la vida social, cultural, política, económica que no les concierna (Liebel, 2020). Las niñas, los niños y adolescentes tienen derecho a la libertad de opinión y de pensamiento, a participar de la vida cultural del país, a la libertad de expresión y asociación, a tener acceso a la información, a la intimidad, entre muchos otros derechos.

Pero no basta solo con escucharlos (u observar sus dibujos), sino que existe un deber de que esas opiniones sean tenidas debidamente en cuenta en función de la edad y la madurez del niño, para lo cual es preciso definir mecanismos y dispositivos

adecuados para promover y garantizar esa participación (Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 12 de 2009 sobre “El derecho del niño a ser escuchado”). En este sentido, el Estado debe asumir el rol de articulador fundamental en el desarrollo de iniciativas públicas que promuevan, protejan y restituyan el derecho a la participación.

La participación debe entenderse como un proceso que incluye determinadas características: considera a las personas como sujetos capaces de *comprender* su propia realidad, de *construir* opiniones propias en torno a ella identificando necesidades y deseos, y de *tener* la capacidad de poder expresarla y comprometerse en la resolución de problemas comunes, así como en la construcción de alternativas y proyectos. Las opiniones expresadas por niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas, así como al realizar labores de evaluación.

En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño marcó un antes y un después a nivel global, ya que inauguró un cambio profundo en la mirada sobre las infancias y las adolescencias y su rol como sujetos plenos de derecho. A nivel local, ese cambio se consolidó con la sanción de Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y el abandono del viejo sistema tutelar, que los consideraba apenas objetos del cuidado del Estado, sin voz, sin cuerpo, sin presencia.

Este cambio revela e implica no solamente un juego de palabras, sino que expresa una verdadera revolución en los modos de mirar, reconocer, dar lugar, dejar hacer, facultar a las infancias y las adolescencias. En tanto sujetos de derechos, debe concebírseles como protagonistas de su presente y artífices de su futuro. En este sentido, es fundamental que sean los propios niños, niñas y adolescentes quienes, desde sus experiencia y vivencias, reflexionen y formulen propuestas que puedan orientar acciones para abordar los desafíos de la pobreza. Dejar de pensar “por y para” las niñas, niños y adolescentes; y comenzar a involucrarlos “con y desde” las infancias y adolescencias, respetando sus voces, emociones, sentimientos y conocimientos para que les permita participar en la vida económica de un país, comunidad o espacio.

## **Pobreza en Argentina desde la mirada de las infancias**

La pobreza tiene profundas implicaciones para los derechos humanos de las infancias. Si pensamos la realidad de Argentina en números, actualmente más de 7 millones de niñas y niños son pobres por ingresos (57,5 % del total) y que 2,4 millones (19,4 %) viven en hogares con ingresos menores a una canasta básica alimentaria; esto en un contexto en donde el 41,7 % de la población se encuentra bajo la línea de la pobreza y 11,9 % de indigencia (INDEC).

UNICEF viene advirtiendo sobre la situación agravada de las infancias desde hace años. Una estimación reciente del organismo internacional refleja que, si el contexto no cambia o se revierte, los niveles de pobreza podrían llegar a afectar al 70,8 % de las niñas y niños del país, mientras que el de pobreza extrema podría ascender al 34,4 % para 2024. En términos absolutos estas cifras implicarían 8,8 millones de niñas y niños en situación de pobreza monetaria total y 4,3 millones en situación de pobreza monetaria extrema o indigencia.

La pobreza infantil, sin embargo, hunde sus raíces en procesos diversos, cuya interpretación va mucho más allá de la habitual simplificación con la que se vincula la mejora de las condiciones de vida con el crecimiento de los indicadores económicos. Desde hace décadas han surgido debates críticos respecto a entender a la pobreza solamente en términos de privaciones monetarias, sino y más importante aún, en privaciones de capacidades básicas (Sen, 1999): qué son capaces de *hacer* o de *ser* en su proyecto de vida las personas, antes que mirar lo que *tienen*. La capacidad entendida como libertad exige la oportunidad real y material para alcanzar el empoderamiento y la “libertad de agencia” de las personas.

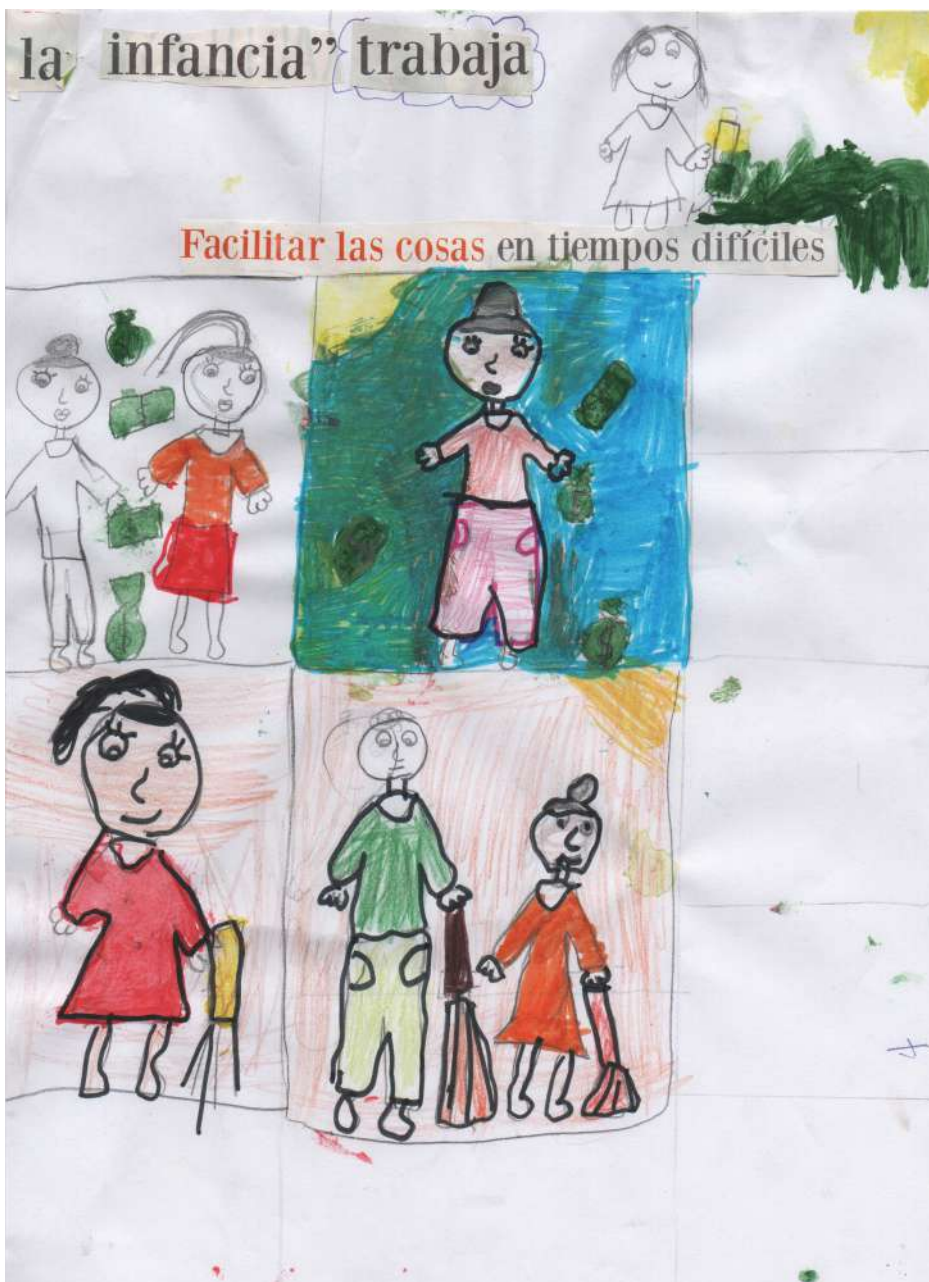
Esta mirada problematiza el hecho de que la pobreza no solo es una cuestión económica, sino un problema de derechos humanos. La pobreza infantil es un fenómeno multidimensional que afecta la realización de distintos derechos de niñas, niños y adolescentes, trae consecuencias significativas en su desarrollo y tiene implicancias incluso acumulativas e intergeneracionales. La vulnerabilidad económica a la que son expuestas las infancias en la etapa de crecimiento limita fuertemente sus trayectorias educativas y laborales impactando también en su vida adulta; sus opciones pueden ser ven condicionadas por barreras estructurales que dificultan sistemáticamente su desarrollo. La ausencia de acceso oportuno a prestaciones esenciales tiene efectos devastadores en el acceso a derechos básicos como la salud, la alimentación, la educación, la vida. Esto en modo alguno significa que quienes nacen y crecen en pobreza están condenados a vivir en esta situación, pero sí refleja el imperativo del Estado de asumir un rol activo como garante y responsable atacando sus causas y efectos, y asegurando una debida protección y acceso en igualdad de condiciones a las oportunidades de desarrollo y al ejercicio pleno de sus derechos. De este modo, las políticas públicas que se diseñen deben estar orientadas no solo a aliviar la pobreza, sino a garantizar que todos los niños y niñas puedan disfrutar plenamente de sus derechos.

Pero para abordar la pobreza de manera efectiva, es crucial adoptar una perspectiva de derechos humanos que reconozca y valore la participación activa de los niños y niñas. Los y las niñas están constantemente expuestos a conversaciones, debates, información sobre el contexto en el país. En los hogares, en sus casas, en las redes sociales, en el club de barrio. Además, experimentan personalmente muchas de las privaciones que trae aparejada la pobreza.

Los dibujos elaborados por los niños y niñas incluidos en este libro reflejan su mirada sobre la economía, sobre la situación del país, sobre su contexto, su entorno, su concepción de la realidad, sus deseos y sus miedos. Hay una internalización absoluta de la pobreza en términos reales; no son meros espectadores de esa realidad, sino que los atraviesa: es algo que conocen, de lo que se habla, que lo ven y en algunos casos padecen. La pobreza aparece representada en muchos de las ilustraciones y de manera recurrente asociada a “la falta de...”, falta de trabajo y de dinero, falta de acceso a servicios (el gas y la luz para no sufrir frío), de alimentos (desde el no tener hambre hasta poder variar en gustos y ofertas alimentarias), de un techo para vivir. El trabajo aparece como un vehículo central para poder combatir la pobreza y contar con él una herramienta para salir de ella.

Las creaciones artísticas ilustran una noción de pobreza concebida desde la desigualdad y la injusticia, reflejada por medio de imágenes que ponen en contraste quienes pueden acceder a determinados bienes y aquellos que no. Los colores, la iluminación y las sombras de los trazos también reflejan la dimensión más oscura y gris de la pobreza. De las ilustraciones surgen prácticas sociales recurrentes: así como encontramos situaciones de invisibilización y desprecio, emergen a la par estrategias y prácticas de solidaridad, que hacen de la redistribución y la cooperación dinámicas inspiradoras.





E-167-#15

## Presupuestos sostenibles para combatir la pobreza

Como decíamos antes, el cambio de paradigma sobre las infancias y adolescencias implica no solo que estas comienzan a considerarse en el ordenamiento normativo interno como sujetos de derecho; sino que tengan voz propia y se generen mecanismos adecuados para la expresión de sus opiniones e ideas de manera informada. Tal cambio se consolida también con la efectivización de derechos en el diseño y asignación presupuestaria de políticas públicas específicas para ese grupo.

Dar prioridad a los derechos del niño también significa asignarles prioridad en los presupuestos, tanto a nivel nacional como subnacional. Esto no solo contribuye a hacer efectivos sus derechos, sino que también tiene repercusiones positivas duraderas en el crecimiento económico futuro, en el desarrollo sostenible e inclusivo y en la cohesión social.

Para poder remover a niños y niñas de la pobreza, son necesarias legislación, políticas y programas que puedan aplicarse con la movilización de recursos financieros suficientes, y una asignación responsable, eficaz, eficiente, equitativa, participativa, transparente y sostenible.

Tal como lo tiene dicho el Comité de los Derechos del Niño (Observación General N°19), invertir en el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia tiene un efecto positivo en su capacidad para ejercer sus derechos, rompe los ciclos de pobreza y genera una elevada rentabilidad económica. La falta de inversión suficiente en la primera infancia puede ser perjudicial para el desarrollo cognitivo del niño y puede reforzar las privaciones, las desigualdades y la pobreza intergeneracional existentes.

Garantizar el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo requiere valorar presupuestos para diferentes grupos de niños de la generación actual, teniendo también en cuenta a las generaciones futuras mediante la elaboración de proyecciones plurianuales sostenibles de ingresos y gastos.

Y aquí nuevamente su participación es determinante. Los Estados parte deben facilitar, de una manera que se ajuste a su contexto, entornos propicios para la supervisión activa y la participación significativa de los interesados en el proceso presupuestario. En este sentido, su palabra, mirada e involucramiento activo resultan clave para que puedan ser motores y líderes de los cambios y soluciones que se pretenden conquistar. El ejercicio propuesto en este proyecto nos demuestra que el arte, las ilustraciones, la reflexión a través del dibujo pueden funcionar como un vehículo para que las infancias puedan expresarse y, de esta manera, ser una herramienta para construir junto con ellos procesos de consulta y participación que los reconozcan como sujetos de sus propios sueños.

## Referencias bibliográficas

Liebel, Manfred (2020). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity* Bristol University Press.

Observatorio de la Deuda Social Argentina (2024). “Condiciones materiales de vida de los hogares y la población (2004-2023): evidencias de una pobreza monetaria estructural”. Universidad Católica Argentina. [https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2023/Observatorio\\_Pobreza\\_ingreso\\_5\\_12.pdf](https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2023/Observatorio_Pobreza_ingreso_5_12.pdf)

Sen, Amartya (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

UNICEF (2024). “Pobreza monetaria y privaciones vinculadas a derechos en niñas y niños”, marzo. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/informe-pobreza>.



E-85-#8





E-361-#15

### **Las infancias lo dibujan claramente: Los derechos humanos deben importar en materia económica**

*Volker Türk*

Toda/os la/os niña/os son titulares de derechos humanos, libertades fundamentales, dignidad e igualdad. Esto significa todos los derechos humanos, incluido el derecho a la alimentación, a un nivel de vida adecuado, a la salud y a la educación.

Sin embargo, según UNICEF, se calcula que hay 333 millones de niña/os que viven en la pobreza extrema y unos 1.000 millones que son “multidimensionalmente” pobres, es decir, que tienen necesidades básicas insatisfechas.

Además de ello, el aumento del costo de vida, la austeridad, el desempleo y la escasa inversión en derechos económicos, sociales y culturales afectan profundamente a la/os niña/os y a sus familias en todo el mundo.

Pero las voces de la/os niña/os siguen en gran medida sin ser escuchadas en estas cuestiones económicas críticas.

Los dibujos de la/os niña/os reflejan a menudo sus experiencias y percepciones.

Resulta sorprendente que los dibujos incluidos en este libro muestren hasta qué punto la/os niña/os tienen conciencia sobre asuntos económicos, incluso con respecto a cuestiones como la inflación, el acceso a bienes y servicios básicos, las desigualdades, y seguridad económica.

Dibujos como estos son sólo una forma para que la/os niña/os expresen sus puntos de vista y sean escuchada/os en cuestiones económicas y sociales, y de que se les trate como participantes activos en la sociedad. Necesitamos más vías para que lo puedan hacer.

Debemos tomarnos más en serio el interés y las inquietudes de la/os niña/os por el funcionamiento de la economía y su impacto en las condiciones de vida. El impacto

de las crisis económicas y sociales en la/os niña/os no es sólo una cuestión económica; es fundamentalmente una cuestión de sus derechos. Derechos que a menudo se pasan por alto cuando se debaten e implementan las políticas económicas.

La Convención sobre los Derechos del Niño subraya la obligación de los Estados Partes de garantizar el derecho de la/del niña/o a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (artículo 27), y el derecho a ser escuchado y a participar en los asuntos que afectan a su vida (artículo 12).

Existen varios documentos adoptados por los órganos de tratados de las Naciones Unidas que refuerzan el derecho de la/os niña/os a ser escuchada/os en los asuntos relativos a la economía y a ser incluida/os en los procesos de toma de decisiones presupuestarias que son y deben ser consideradas como inversiones a largo plazo para las sociedades (Observaciones Generales nº 12 de 2009 y nº 19 de 2016 del Comité de los Derechos del Niño). El proceso que condujo a la adopción de estas observaciones generales fue ampliamente participativo, incluyendo a niña/os de diferentes regiones y orígenes, y vio a la/os niña/os transmitir mensajes críticos y concretos a los responsables de la toma de decisiones en relación con los presupuestos públicos.



E-136-#9



Algunos de estos mensajes fueron:

- (a) Planificar bien. Debe haber dinero suficiente en el presupuesto para atender los derechos de toda/os la/os niña/os.
- (b) ¡Es imposible que inviertan en nosotra/os si no nos preguntan en qué invertir! Nosotra/os sabemos en qué, ustedes deben preguntarnos.
- (c) No olviden incluir a la/os niña/os con discapacidad en sus presupuestos. Gasten el dinero de forma justa y sensata. No gasten nuestro dinero en algo inútil: sean eficientes, ahorren dinero.
- (d) Invertir en la/os niña/os es una inversión a largo plazo, y genera mucho, así que acuérdense de pensar en ello.
- (e) Invertir en nuestras familias también es una forma importante de garantizar nuestros derechos.
- (f) Asegúrense de que no haya corrupción.
- (g) Reconocer los derechos de toda la ciudadanía, tanto jóvenes como mayores, escuchando las opiniones de la gente sobre cuestiones de gobernanza.
- (h) Que los gobiernos refuercen la rendición de cuentas y sean más transparentes.
- (i) Publicar registros de cómo se gasta el dinero.
- (j) Proporcionar información presupuestaria a toda/os la/os niña/os de forma que sea fácilmente comprensible y en medios que sean populares entre la/os niña/os.

Estos mensajes tienen un eco rotundo en los dibujos de este libro.

Además de garantizar activamente la voz y la participación de la/os niña/os en las decisiones económicas, también necesitamos mejores medidas e indicadores para saber cómo les afectan las políticas económicas y evaluar en qué medida la economía cumple con sus derechos. No basta con medir los ingresos. El acceso al agua, la salud, la educación, el transporte y la seguridad también influyen en los derechos económicos y el bienestar de la/os niña/os.

A la hora de evaluar la economía se necesitan datos específicos sobre la infancia, datos que traten a la/os niña/os como individuos con derechos ahora, no como contribuyentes económicos en el futuro.

Por último, debemos hacer más para garantizar que la/os niña/os aprendan a temprana edad sobre la economía y sus derechos humanos en relación con ella. Para que la/os niña/os tengan una buena comprensión de los problemas económicos, como se refleja en las observaciones del Comité de los Derechos del Niño (Observación General n.º 19 de 2016), se debe empezar a temprana edad programas de aprendizaje económico que sean centrados en la/os niña/os e inclusivos, y que fomenten

su participación activa, y una educación económica que promueva la equidad, la imparcialidad y la justicia social, y se base en los derechos humanos.

El concepto de economía de los derechos humanos promovido por mi oficina ofrece un marco útil para reflexionar sobre cómo sería la toma de decisiones sobre asuntos económicos y de presupuesto público basada en los derechos, y cómo podrían estructurarse nuestras economías si estuvieran diseñadas para promover y proteger los derechos humanos, incluidos los de la/os niña/os.

Ya es hora de escuchar a la/os niña/os y de tomar en serio tanto sus preocupaciones como sus sugerencias en materia de economía y derechos humanos. Como siempre, tienen mucho que enseñarnos y una perspectiva importante que compartir.





E-85-#2

# Son niños/as... ¿qué pueden saber de economía?!

## Reflexiones sobre la relación con el saber

Soledad Vercellino

“Un día lo domesticaremos en humanos y podremos dibujarlo...  
Porque así lo hicimos con nosotros y con Dios.  
El niño mismo ayudará a su domesticación: es esforzado y coopera.  
Coopera sin saber que esa ayuda que le pedimos es para su autosacrificio... continuará pro-  
gresando hasta que poco a poco  
–por la bondad necesaria con que nos salvamos–  
pasará del tiempo actual al tiempo cotidiano, de la meditación  
a la expresión, de la existencia a la vida.  
Haciendo el gran sacrificio de no ser loco...”

CLARICE LISPECTOR, “NIÑO DIBUJADO CON PLUMA” (2005)

Este capítulo reflexiona sobre las producciones gráficas relevadas desde los aportes que realizan nuestras investigaciones y la teoría sobre la relación con el saber (Charlot, 2008, 2021; Vercellino, 2021). La noción de relación con el saber la venimos asumiendo como central en nuestras investigaciones, susceptible de organizar los interrogantes y búsquedas en torno a la problemática del aprender.

Entendemos que las infancias establecen un conjunto de relaciones, indisolublemente sociales y singulares, con ese mundo que es la organización material de la vida, pero que también implica una relación consigo mismo y con los otros (Charlot, 2008). Esas relaciones reúnen lo que las niñas y niños “saben” (o creen saber) sobre eso denominada “*economía*”, lo que pueden decir sobre él, sus sentimientos y emociones frente a ese objeto, incluso “el contenido de los sueños donde le objeto aparece” (Chevallard, 2015). Implica, asimismo, un proceso por medio del cual un sujeto “a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot *et al.*, 1998, p.112). Ese proceso de producción de saber, es entendido como proceso creador de saber, de producción de pensamiento, de significados reconstruidos de los significados disponibles, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo (Vercellino, 2020, 2021).

El fragmento utilizado como epígrafe expresa la encrucijada del advenir sujeto. Por el aprendizaje nos humanizamos. Nacer es estar sometido a la obligación de aprender. El inacabamiento de la cría humana fue pensado por los científicos como premadurez: todo sucede como si el/la niño/a naciera cuando su desarrollo no estuviera terminado y debiera acabarse fuera el útero. Pero esta premadurez tiene como contractara el hecho de que la cría humana sobrevive porque nace en un mundo humano, preexistente (Charlot, 2008).

Ese aprendizaje humanizador tiene un rasgo distintivo que es lo que más cuenta de él, nos advierte Savater (1997), lo propio de lo humano no es tanto el mero aprender sino el aprender de otros humanos, ser enseñado por ellos. Para decirlo de una vez: el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten. De las cosas podemos aprender efectos o modos de funcionamiento, pero del comercio intersubjetivo con otros humanos aprendemos significados y todo el debate y la negociación interpersonal que establece la vigencia siempre movediza de los mismos.

Es por ello que las infancias saben sobre cómo se organiza la reproducción material de la vida social<sup>17</sup>. Es más, no pueden dejar de saberlo porque, como advierte Lispector (2005), su existencia se juega en ello.

Las expresiones gráficas relevadas nos muestran que las infancias saben sobre la producción y circulación de riquezas, sobre qué tipo de actores económicos intervienen en esas relaciones, algunos anónimos, como el banco, el chacarero, el empresario, el peón, el comerciante, el consumidor, el ciudadano, el municipio, la feria, el kiosco, la farmacia, la verdulería, la veterinaria [E361-#02, E85-#9], otros que son marcas registradas para quienes somos contemporáneos de estos niños y niñas: La Anónima [E70-#17; E105-#8], Mercado Libre, Banco Patagonia, Mercado Pago [E143-#6, E143-#3, E105-#09], o el gobernante de turno. Saben del vínculo entre economía y seguridad y economía y necropolítica [E85-#8, E167-#05] aún sin haber leído, estimamos, ni a Foucault ni a Mbembe. Saben también sobre inflación y poder adquisitivo de los hogares. Y de dolarización de la economía. También saben que tipo de relaciones sociales (laborales, de consumo, de producción, etc.), pero también de género y generacionales, que son propias de las formas económicas actuales [E85-#07; E105-#02; E70-#22].

---

17 Ver capítulo de Cantamutto.



E-105-#02

Más aún, saben sobre la producción de subjetividad en tiempos de capitalismo tardío, dado que se expresan sobre cómo la economía regula el goce y el deseo pues ha impuesto al consumo de ciertos objetos ya no como intercambio sino como modo de autosatisfacción [E70-#13; E70-#06; E70-#05; E265-#20; E265-#18].

Claramente no se trata de saberes de igual estofa. La noción de “saber” es de uso frecuente, a veces trivial y polisémica. La historia de la filosofía occidental es la historia de una larga interrogación sobre el saber. Hoy, qué, cómo, por qué producimos saber, es un tema que interroga y sobre el que se expide también la historia, la etnología, la psicología, la sociología, la lingüística, las neurociencias.

Por nuestras indagaciones sabemos que los saberes y la relación que mantenemos con ellos son siempre polimorfos. No sólo porque son producidos en un contexto histórico, cultural, social particular, con particulares mediaciones de otros significativos. Sino porque las infancias están enfrentadas a la necesidad de aprender y encuentran un mundo que ya está allí conformado por saberes bien distintos: algunos objetivados, conceptualizados, textualizados (refieren, entre otras, a nociones como la de “costos” [E85-#6], “precios justos” [E136-#14]; “dolarización”; “deuda” [E361-#15]; “distribución” [E70-#22]); pero hay otros saberes que se expresan como actividades a dominar (qué y cómo producir, qué tipos de intercambios económicos son posibles –comprar, vender, pedir, dar, robar– cómo ahorrar o gastar, etc.) o que refieren a dispositivos relaciones (cómo ser austero, cómo ser generoso o dadivoso [E70-#20], cómo colaborar [E90-#03], cómo vincularse con los otros actores económicos, en tanto consumidor), etc. Frente a estos objetos, a estas actividades, a estos dispositivos y formas de vinculación con los otros y consigo mismos, niños y niñas realizan un trabajo cognitivo y subjetivo diferente, su aprendizaje pasa por distintos procesos.





E-136-#14

Así, aprender puede implicar pasar a poseer ciertos contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, que pueden aparecer en libros. Las ciencias económicas y los contenidos escolares de ciencias sociales ofrecen el corpus para tal nominación – denominación. En esta modalidad de actividad el objeto-saber se presenta siempre mediado por el lenguaje y el saber aparece como un existente en sí, su proceso de construcción suele desaparecer detrás del producto (la noción, la idea, la explicación). La actividad o proceso epistémico de objetivación denominación, en tanto racionalización, constituye, “en un mismo movimiento, un saber–objeto y un sujeto consciente haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008, p.112).

Ahora bien, aprender también puede ser dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente: en el caso de nuestras infancias el manejo del dinero parece ser una actividad económica privilegiada. Si bien las actividades que identificamos en las producciones gráficas (producir, intercambiar –comprar, vender, pedir, dar, robar–, ahorrar o gastar) son actividades que incluyen acciones reflexivas o que implican conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. En este proceso epistémico antes que un yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico, imbricado en la situación, que “es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, como valor de ciertas acciones, como efectos de los actos)” (Charlot, 2008, p.113).

Finalmente es posible identificar saberes –o aprendizajes– vinculados a la economía que suponen dominar ciertos dispositivos relacionales, apropiarse de una forma intersubjetiva: ser generoso, dadivoso o egoísta; asegurarse cierto control de su desarrollo personal: ser austero o despilfarrar y construir de forma reflexiva una imagen de sí, como niño/a pobre o rico/a, como necesitado/a o con abundancia. “El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto” (Charlot, 2008, p.116). Aquí tampoco el producto del aprendizaje puede ser autonomizado, separado de la relación en situación.

Tanto cuando el saber implica dominar una actividad como una forma de relación con el otro y consigo mismo, es posible desarrollar, a través de la toma de distancia reflexiva, metacognitiva, un conjunto de enunciados o que explican la actividad, sus materiales, recursos y las condiciones de su desarrollo o que designan el tipo de relación que estoy entablando con los otros (de generosidad o egoísmo) y consigo mismo (de austeridad o desenfreno frente al consumo, para tomar un ejemplo). Esos enunciados se vuelven saberes normativos, en el primer caso técnicos o tecnológicos (cómo hacer), en el segundo, de contenido más ético-político (sobre cómo conducirse con los demás y consigo mismo). Sin embargo, por un lado, el aprendizaje de esos enunciados no implica aprender a dominar

la actividad o la relación y, por el otro, cuanto más están las actividades sometidas a las variaciones de la situación e inscriptas en el cuerpo, más dificultoso se vuelve el esfuerzo de enunciación y normativización de las mismas (Vercellino, 2021)

Los lugares en los cuales los/as niños/as aprenden (la casa, la calle, la escuela, el barrio, la iglesia, los medios de comunicación) tienen estatutos diversos desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades que en ellos se desarrollan no están regidas por las mismas lógicas, por ello existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual actividad cognoscitiva. En esos lugares, se aprende en contacto con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas (padres/madres, docentes, hermanos, vecinos, amigos, etc.). En los últimos tiempos, los agentes educadores clásicos (familia y escuela) disputan su lugar con nuevos agentes productores de sentidos, que ofrecen saberes objetivados, formas de actividad y de relacionarse en relación a la producción y reproducción material de la vida, tal es el caso de los medios de comunicación, las redes sociales y otros modos de interacción mediados por las tecnologías. (Vercellino, 2020)

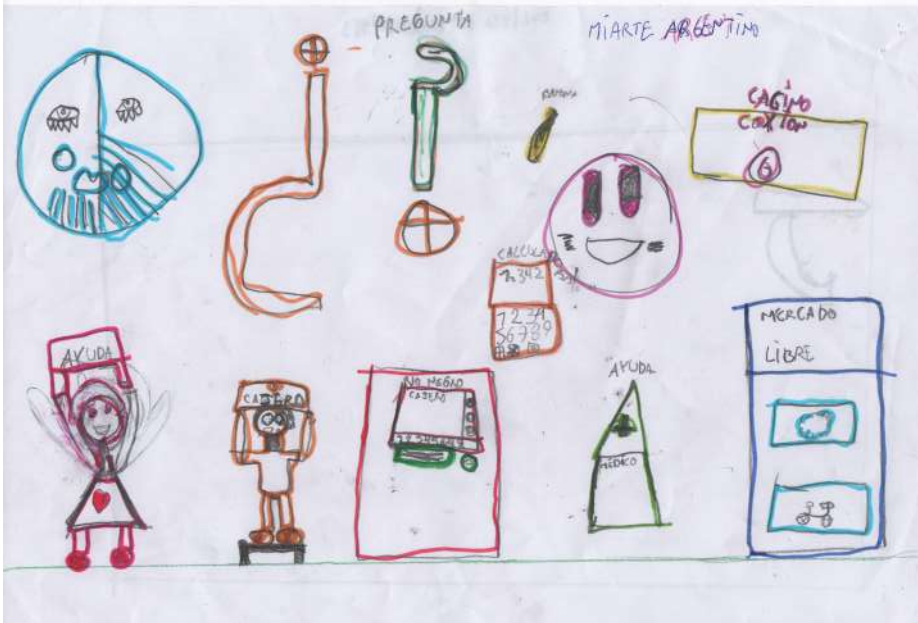
Excede a este texto tal análisis, pero entendemos que es un análisis urgente, pues los saberes sobre la economía que expresan las infancias dan cuenta de profundos conflictos sociales y expresan relaciones de dominación, no exentas de dolor individual y colectivo.

Frente a una concepción del saber entendido como producto, como conjunto de conocimientos inventariados, acumulados, externos al sujeto, nos interesa enfatizar en los procesos de apropiación y reconstrucción de saberes del que los humanos somos capaces. Estamos condenados a la búsqueda de significados, ninguna persona puede eludir el esfuerzo de pensar, de construir sentidos, aun cuando el medio le ofrezca migajas y mezclas de significado. Esto no es otra cosa que el trabajo del pensamiento, es el trabajo del vínculo entre lo conocido y lo desconocido. Aquí apostamos por el saber que se produce a partir de la reflexión. En el sentido etimológico del término, re-flexión como volver a doblar. Esto es: abrir un espacio en donde el saber se puede volver objeto de pensamiento. Abrir un lugar que permita hacer visible aquello que denominamos saber y que nos constituye en lo más íntimo.

## Referencias bibliográficas

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Charlot, B. (2021). “Les Fondements Anthropologiques d’une Théorie du Rapport au Savoir”. *Revista Internacional Educon*, 2(1). Traducción de S. Vercellino. Disponible en: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>.
- Chevallard, Y. (2015). “Pour une approche anthropologique du rapport au savoir”. *Dialogue*, 155.
- Lispector, C. (2005). *Niño dibujado con pluma*. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- Savater, F. (1997). “El aprendizaje humano”. En: *El valor de educar*. Barcelona: Ed. Ariel. Disponible en: <http://www.seslp.gob.mx/descargas/HUMANIDAD.pdf>
- Vercellino, S. (2020). “Usos da noção de rapport au savoir na pesquisa educacional e psicopedagógica”. *Educação (UFMS)*, 45, e107/ 1-26. doi: <https://doi.org/10.5902/1984644448156>
- Vercellino, S. (2021). “Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de ‘Relación con el Saber’”. *Revista Internacional Educon*, 2(1), e21021007. <https://doi.org/10.47764/e21021007>



E-143-#6



E-90-#3

### Fundamentos metodológicos del proyecto

*Soledad Vercellino  
Juan Pablo Bohoslavsky  
Daniela Sánchez*

En este capítulo presentaremos la metodología utilizada para la ejecución del proyecto sobre infancias dibujando la economía, explicitando el diseño del dispositivo técnico utilizado, los criterios por los cuales se tomaron decisiones y recortes metodológicos centrales, la modalidad de implementación del proyecto en escuelas primarias de la provincia de Río Negro y las tareas de postproducción y análisis. La descripción se realiza de manera minuciosa con el objetivo que resulte un recurso de investigación o pedagógico para quienes estén interesados en la temática.

Este proyecto surge por iniciativa de investigadora/es del Conicet y de la Universidad de Río Negro quienes propusieron la idea ante el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. Desde allí, se definió que sea la Dirección de Educación Superior (DES) el área referente ya que el proyecto permitía (y requería) generar una serie de articulaciones con las carreras de profesorado de distintos niveles y modalidades educativas que se dictan en la provincia y, a su vez, con las escuelas del medio. Además, esa Dirección cuenta con una coordinación de investigación que permitiría ir enlazando, precisamente, investigación – acción dentro del Ministerio<sup>18</sup>.

Luego, desde la DES se procedió a seleccionar la zona de la provincia donde implementar el proyecto. Los criterios ponderados a tal fin fueron: elegir un Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) que contara con la carrera de Profesorado en Nivel Primario (dado que la población con la que se pensaba trabajar correspondía a la franja etaria que transitara ese nivel), que estuviera ubicado en una zona geográfica que permita conexiones dentro de la provincia, y que tenga trayectoria en proyectos de vinculación e investigación con las es-

---

18 Ver el capítulo de De Grossi, Ferrarino, Sánchez y Santos.

cuelas. De acuerdo a esos criterios fue elegido el IFDC de Villa Regina, siendo la referente del mismo allí una docente del área de ciencias sociales.

El trabajo de campo se realizó en el mes de noviembre 2023 y consistió en solicitar a niñas/os de cuarto grado que expresaran en un dibujo qué piensan y sienten sobre cuestiones económicas. El dibujo podía colorearse, combinarse con técnicas de collage y debía incluir un título y, si así lo consideraban, escrituras complementarias. Nos interesaba visualizar aquellos aspectos de la economía que para las infancias presentan suficiente importancia, sentido o valor al evocar tal cuestión y aprehender los procesos de construcción, organización y categorización de ese aspecto del mundo que es la economía.

La opción de solicitar un dibujo se fundamenta en un amplio consenso en el campo de la investigación sobre las infancias que ubican en ese tipo de producción simbólica una forma temprana –y, por lo tanto, privilegiada– de expresión de la/os niña/os. El dibujo en la infancia es pensado como un texto donde las situaciones graficadas (objetos, personajes, colores, etc.) nos permiten acceder a la manera en cómo la/os niña/os interpretan su experiencia particular con las personas y cosas.



E-85-#7



Se tomó la decisión de considerar estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria ponderando un criterio de homogeneidad (estudiantes de edad aproximada y que cursan el mismo año), y atendiendo a los hallazgos sobre los procesos psicogenéticos y sociales implicados en la construcción de conocimiento sobre el mundo social en niños/as, así como la selección y organización de saberes sobre el espacio social y en particular la cuestión económica que plantea el diseño curricular provincial para el segundo ciclo.

El trabajo se desarrolló en el contexto escolar, de manera grupal y bajo la coordinación de los/as docentes de los/as estudiantes que participan del estudio. Participaron de esta propuesta 159 estudiantes de cuarto grado pertenecientes a nueve escuelas primarias, seleccionadas desde criterios de heterogeneidad y representatividad: escuelas rurales y urbanas, de gestión estatal y “privadas” (de gestión social), laicas y religiosas, de jornada simple y completa, y a su vez provenientes de hogares con diferentes niveles de ingresos y ubicadas en diferentes localidades de la zona conocida como el Alto Valle del Río Negro: Villa Regina, General Enrique Godoy, Valle Azul y Chichinales.

Previo al trabajo de campo se desarrolló una serie de tareas preparatorias: a) diseño del dispositivo técnico que enmarcara la producción de expresiones gráficas; b) capacitación a los/as docentes y directivos que participarían en el estudio sobre la metodología de trabajo, el relevamiento de expresiones gráficas en las propias escuelas, el modo de registro de lo acontecido y los resguardos éticos, jurídicos y técnicos necesarios y; c) comunicación a las familias acerca del proyecto y solicitud de autorización previa e informada para que los/as niñas participen del estudio y sus producciones puedan ser publicadas.

El dispositivo técnico diseñado se estructuró en tres momentos: introducción, desarrollo y cierre. En primer lugar, los/as docentes encuadran la actividad e introducen a las/os alumnas/os en la problemática que se quiere abordar: la cuestión de la economía. Este encuadre contiene la explicitación a los/as niños/as del marco institucional y una anticipación de la propuesta de trabajo, de la siguiente manera: “Hemos sido invitada/os a participar de un estudio que busca conocer qué piensan y sienten niños/niñas de cuarto grado de escuelas de la provincia de Río Negro sobre la economía de Argentina. Hemos sido seleccionados entre nueve escuelas de la provincia. Primero vamos a conversar e intercambiar ideas sobre ese tema, luego le pediremos que hagan un dibujo en el que expresen sus ideas, pensamientos, emociones sobre la economía. Esos dibujos luego serán expuestos en diferentes lugares: un libro, un video, una muestra”.

Luego, a fin de introducir la temática de la economía, se propone recuperar las ideas previas que los/as niños/as pueden evocar en relación a esa noción. Este estudio entiende por economía a “cómo se produce, distribuye y consume aquello

que se necesita para vivir” (esta definición básica de economía fue preparada con investigadores de Conicet). Es decir, incluye tanto la dimensión macroeconómica como la economía de los hogares. Por ello, si el intercambio de ideas fuera escaso, se recomendó orientar el intercambio previo con estas preguntas: “Pensemos y compartamos sobre las siguientes preguntas: ¿Qué necesitamos mi familia y yo para vivir hoy? ¿Qué necesitan mis vecinos y compañeros? ¿Tengo eso que necesito para vivir? ¿De dónde sale? ¿Quiénes lo hacen? ¿Cómo accedo a aquello que necesito? ¿Por qué algunas personas no tienen aquello que necesitan para vivir? ¿Cómo se podría hacer para que todas las personas tengan lo que necesitan para vivir?”.

Un resguardo metodológico importante encomendado a los/as docentes fue no direccionar las respuestas, evitar imponer los sentidos que los adultos y/o el currículum escolar brindan frente a aquellas preguntas. No hubo presupuestos, siquiera se habló de crisis actual (las infancias debían definir si se perciben atravesando un contexto extraordinariamente acuciante).

El momento de desarrollo de la técnica consiste en invitar a los/as estudiantes a expresar los pensamientos, ideas, sentimientos y emociones evocados a partir de la conversación previa, en una expresión gráfica (dibujo, collage). Para este momento se sugiere a los/as docentes orientar la producción gráfica con las siguientes preguntas: “¿Cómo creen que la situación económica de Argentina afecta a sus vidas, a las de sus familias, amiga/os, vecina/os, docentes? ¿Qué les parece que está bueno de cómo funciona hoy la economía? ¿Qué cosas les molesta o qué cosas cambiarían de la economía? Les sugerimos reflexionar sobre estos puntos y luego realizar su dibujo o collage. Todo lo que expresen estará bien. Pueden ser experiencias que les ha tocado vivir a ustedes o a sus familias, vecinos, o amigas, o algo que les hayan contado o aprendido. Lo más importante es que sus ideas, pensamientos, sentimientos, aparezcan en sus dibujos y producciones”. Finalmente, se solicita a los/as niños/as titular cada producción, y poner su nombre de pila al dorso y edad (datos estos que no son publicados), consignando la escuela.

Otras sugerencias realizadas a las/os docentes fueron: a) que las preguntas se escriban en el pizarrón o en un afiche de manera de que los/as alumnos/as puedan volver sobre ellas; b) incentivar un momento previo de reflexión individual, antes de iniciar la producción gráfica; c) indagar si se comprenden las preguntas y de haber consultas, evitar orientar o direccionar las respuestas promoviendo que el propio grupo encuentre respuestas a los interrogantes; d) enfatizar que lo más importante son sus ideas y sentimientos; e) evitar direccionar las producciones, en caso de consultas sobre las mismas, valorarlas, preguntar sobre qué quiso cada una/o expresar e incentivar a completarlas; f) invitar a las/os alumnas/os a que escriban el título y todo el texto que necesiten sobre el dibujo; g) si la/el docente está acompañada/o

de algún par, alguno se encargue del registro de los intercambios y; h) tomar fotos mientras están trabajando, para que puedan ser incorporadas al libro.

El momento de cierre implica un recuento de lo trabajado, se vuelve a señalar el encuadre de la actividad, su finalidad, el destino de las producciones y se agradece por la participación. En esa instancia los/as docentes responsables de la actividad deben asegurarse de que todas las producciones estén identificadas con nombre y escuela al dorso de las hojas.

También corresponde a los/as docentes la tarea de compilar las producciones gráficas y resguardarlas, siendo fundamental que cada producción se encuentre asociada a una autorización. El material relevado debe acompañarse de: a) un registro/notas de lo acontecido en el encuentro; b) una breve caracterización de la institución educativa y c) una breve caracterización del grupo de alumnas/os .

Una vez recabadas las 159 producciones gráficas relevadas, las mismas fueron escaneadas, generando un archivo por autor/a niño/a. La mayoría de las producciones gráficas vienen acompañadas de textos de sus autores/as, sea en el mismo dibujo o al dorso (en este caso, los respectivos documentos escaneados tienen dos páginas, producción gráfica y texto).

El registro de las producciones fue organizado por institución, identificando cada una con un código que contiene la numeración de la obra, datos del autor/a y escuela de procedencia. Todas las producciones fueron compartidas al grupo de autora/os de los textos incluidos en este libro que, desde diferentes disciplinas y enfoques, dialogan con las producciones de las infancias.



E-85-#6

## Cómo se expresan las infancias desde las artes visuales

*María Fernanda Zwenger  
Elías Rolando Schnaidler*

### 1. Algunas consideraciones generales

Cuando se piensa en la experiencia visual y/o en las artes visuales en la educación, se propone partir desde una nueva mirada, en la cual el arte ya no es considerado una herramienta o complemento de otra disciplina escolar, sino que, por el contrario, es un lenguaje, un campo de conocimiento con autonomía y valor en sí mismo. El lenguaje visual presenta a la imagen en general, la imagen cotidiana y la imagen artística, como textos en contextos determinados, sociales, culturales e históricos.

La nueva forma de pensar el arte dentro de las instituciones educativas trasciende la educación misma, ya que se apoya en conceptos y/o supuestos que la sociedad en la que se encuentra inmersa, enuncia y sostiene, modifica y evoluciona. Es decir, ofrece posibles lecturas, interpretaciones, consideraciones de la realidad, plasmadas en composiciones especialmente elaboradas con un sentido estético. El color, las profundidades, la luz, las sombras de una obra explica realidades, contextos, estados de ánimo, pero lo hace articulando los sentidos estéticos del lenguaje plástico.



E-265-#9

Por ejemplo, en esta imagen se puede observar el uso y predominio de los colores cálidos (rojos, amarillos y anaranjados) haciendo referencia al calor y a la importancia del gas como un recurso indispensable para satisfacer necesidades básicas. Por otro lado, se utiliza la imagen socialmente conocida de prohibición (espacio superior derecho). En este caso, funciona como la negativa y/o ausencia de este recurso. Y el artefacto cocina, en primer plano, haciendo alusión a su importancia dentro de los hogares.

No caben dudas de que el arte forma parte de una cultura determinada, y que los niños no solo son espectadores, sino que, además, forman parte, la aceptan o la rechazan, la disfrutan, la construyen, dentro y fuera de la escuela. Esto significa reconocer a las infancias como portadoras de valores estéticos, que producen modificaciones y participan activamente de su mundo próximo en primera instancia, y, a la vez, forman parte de los cambios y reproducciones de nuestro universo cultural (es decir, como productores y público), lo que nos invita a pensar en términos de “prácticas sociales de estetización (...). La ubicación de estos fenómenos dentro de lo estético es posible en tanto lo estético no se conciba reducido a lo artístico” (Milstein, 2017, p.9). Participantes activos de los procesos de formación de sensibilidades en nuestra cultura.

Teniendo en cuenta esta perspectiva es que el acceso a los bienes simbólicos constituye un derecho fundamental de las infancias, y las instituciones educativas

deben garantizar este derecho. Ofreciendo diversidad de experiencias artísticas, que inviten a reflexionar sobre su propia formación estética y expresiva, la necesidad de ampliar sus mundos simbólicos, generando espacios que reconozcan las distintas experiencias culturales y artísticas de las que lxs niñxs y sus familias participan.

La invitación realizada para reflexionar sobre los modos estéticos que adquiere una composición plástico visual elaborada por niñxs, suma particularidades cuando el encuadre temático jerarquiza el derecho de las infancias “a opinar y expresarse sobre temas económicos” (ver el capítulo de J.P. Bohoslavsky en este libro). Se trata del desafío de realizar una lectura comprensiva de producciones plástico visuales que evidencian una “consciencia económica situada”, en este caso, estableciendo diálogos con los recursos plásticos utilizados en la comunicación.

## 2. El lenguaje plástico visual

Elegir la imagen como un modo de comunicación es un proceso complejo, de producción, decodificación e interpretación, un lenguaje, con elementos que lo constituyen. Transmitir y expresar mediante el uso de la imagen requiere un conocimiento específico, y los modos de organización en el camino de la construcción de significados.

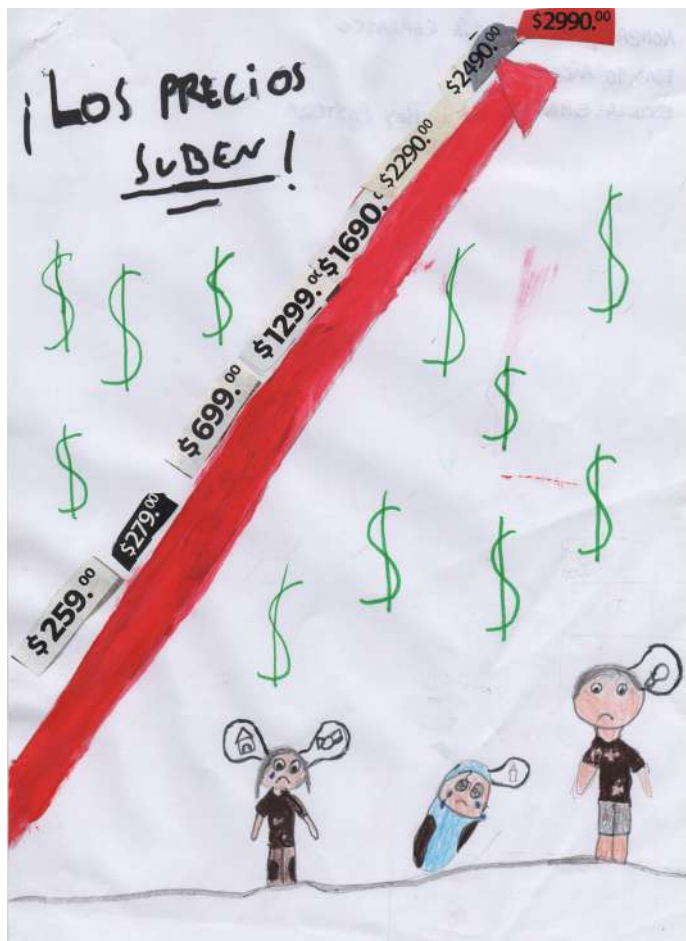
Omar Calabresse (1995) considera la producción estética y artística como un fenómeno de comunicación y significación, y que puede ser investigado como tal, siempre que podamos advertir ciertas condiciones:

- Su caracterización como lenguaje.
- La forma que adquieran los elementos de la comunicación.
- Los efectos estéticos que se intenta producir.

Esto implica una nueva manera de concebir la imagen, no ya como copia fiel de la realidad.

“La imagen es un sistema de representación, una unidad de significación o signos, donde un elemento sustituye al otro, generalmente, a la realidad, llegando incluso a construirla” (Acaso, 2009, p.445).

Como explicábamos en párrafos anteriores, analizar la imagen en su contexto implica el reconocimiento de los aspectos objetivos de esa composición sin desconocer los aspectos valorativos que organizan esa misma composición.



E-70-#4

En esta imagen, se pueden reconocer aspectos que la describen de manera objetiva, elementos del lenguaje visual que se hacen presentes, la línea, el color, las formas figurativas. Además, se encuentran elementos que forman parte de la retórica visual, que se relaciona con el significado. Si se observa la flecha ascendente, que hace alusión a la suba de los precios, el color rojo, sinónimo de alerta o peligro, y, por otro lado, la repetición del signo pesos en todo el fondo de la composición, dando a entender como este aspecto de la economía se apodera de toda una realidad social.



### 3. El dibujo: un proceso de representación

Es importante tener en cuenta que toda creación artística forma parte de un proceso de representación.

En primer lugar, podemos concebir que la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece un material. La representación con frecuencia comienza, con una idea o una imagen huidiza y a veces evanescente (...) la representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un dialogo con ella. (Eisner, 2002, p. 22)

Si se tiene en cuenta lo que implica un proceso de representación, se entiende, entonces, que lo que quiere expresar el niño será a través de un medio. Estos medios pueden ser diversos, en esta propuesta, será a partir de las creaciones de imágenes visuales.

También podemos decir que este proceso de representación involucra etapas, que incluyen la capacidad de experimentar y observar el entorno, formular y reformular una idea o conjunto de ideas, y seleccionar materiales y técnicas que proporcionan posibilidades o limitaciones.



E-361-#3

En esta imagen (6-E361-#3), se observa cómo la selección del material y de una técnica específica, el collage, constituyen a la composición visual, ubicando los elementos en un orden de valoración propio (el sol y el televisor en la parte superior de la imagen) y a la construcción del sentido, de lo que se quiere transmitir (el dinero al finalizar la historia).

Por lo tanto, cuando se aprecia una creación artística realizada por las infancias se considera que esta es el resultado de las aptitudes cognitivas que han adquirido en función de las etapas del desarrollo, de lo aprendido y la situación específica

(contexto) en la que trabajan. En otras palabras, “Los niños, no solo dibujan lo que imaginan, ven y saben, sino también lo que sienten” (Eisner, 2002, p.148).



E-70-#6

#### 4. Conclusiones

Interpretar la imagen creada por unx niñx involucra un proceso de comprensión, que va más allá de identificar la etapa evolutiva del dibujo en que se encuentra. Implica e invita a construir nuevos significados, teniendo en cuenta diversos factores propios de toda creación artística.

Hay dos aspectos de toda imagen que podemos analizar. Por un lado, los elementos formales que la construyen, que involucran los elementos plásticos (color, formas, texturas, etc.), los materiales y técnicas utilizados, y cómo fueron seleccionados y organizados. Por el otro, lo que sugiere a lxs espectadorxs (el efecto estético).

Cuando se aprecia una obra no solo se observa, sino que también despierta emociones, sentimientos, sensaciones, recuerdos, experiencias previas, que forman parte de un vínculo único que se crea con la producción/composición, y que invita a esa posible interpretación, teniendo en cuenta que toda imagen visual se desarrolla dentro de una cultura y en una situación precisa. El contexto social, cultural e histórico la determina en todos sus aspectos constitutivos. Conocerlo también forma parte de lo que se lee en una imagen visual creada por las infancias.

Para finalizar, es muy importante reconocer los cambios ocurridos en la historia en relación a la concepción del arte en general y de la educación artística dentro de las instituciones, en particular. Esos cambios han permitido considerar las expresiones artísticas como un lenguaje, que posee características propias y que lo hacen único.

- Se trata de un lenguaje que lxs niñxs miran, aprecian, disfrutan y utilizan a diario.
- Les permite expresar ideas, sentimientos, emociones, imaginar, observar y reflexionar sobre la realidad (la propia, en la que se encuentra inmersx, como la de otras culturas y épocas).
- Aprender a usar este lenguaje no solo se relaciona con la incorporación de técnicas propias, sino que lxs invita a dialogar con la imagen. Un ida y vuelta, que se produce en el proceso de representación.

Apreciar la creación artística de unx niñx va más allá de querer interpretar una imagen cualquiera. Implica poner en palabras las maneras de pensar, los procesos cognitivos llevados adelante por elx artista, los elementos de la imagen seleccionados y utilizados y lo que expresa, todo esto dentro de un contexto determinado. Se entiende este proceso como dialéctico e histórico.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *El Lenguaje Visual*. Cap. 1. Ed. Paidós.
- Berdichevsky, P. (1999). *La Educación en los primeros años. La Apreciación de imágenes*. Ed. Novedades Educativas.
- Calabresse O. (1995). *El lenguaje del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner E. (1996). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Cap. 2. Amorrortu Editores.
- Eisner, E (1995). *Educación la visión artística*. Cap. I. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El Arte y la creación de la mente*. Caps. 1, 2, 3. Ed. Paidós.
- Milstein, D. y Mendes H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

# Concepto de economía y marcas subjetivas

## Interpretación y análisis de gráficos de niños de 9 - 10 años

*Silvia Schlemenson  
María Victoria Rego*

Las formas de producir y distribuir el conjunto de bienes y riquezas de una comunidad, las decisiones en torno a ello, sus efectos y consecuencias, se materializan en realidades que son palpables, tangibles, que atraviesan a los sujetos *y los afectan*.

¿Y qué hace cada sujeto con aquello que *lo afecta*? Quizás sea ese uno de los interrogantes centrales que busca elucidar la investigación planteada en este libro, relevante y necesaria, al dar voz -y lápices- a los chicos y chicas de cuarto grado para que, a través de sus dibujos, puedan expresar aquello que viven, sienten y piensan sobre la realidad económica actual de nuestro país.

Para Freud (1923) la *realidad* es una de las instancias que más trabajo dan al psiquismo. Porque es desde la realidad que se interponen las limitaciones y condiciones a los deseos y satisfacciones pretendidas, y esto hace que los sujetos estemos en un permanente trabajo de elaboración de aquello que falta, de aquello que no se puede, de lo que no se alcanza (y esto lo hacemos de las formas más diversas, que van desde la rigidez y la obstinación, el sufrimiento paralizante, o algunos modos más dinámicos e inventivos de creación de sustituciones y reemplazos).

De esta manera, la realidad le impone al *yo* un trabajo de significación y dotación de sentido. La realidad nos conmina a un esfuerzo interpretativo, a una búsqueda constante de síntesis y significación, para la comprensión de aquello que nos rodea y *nos afecta*. Claro que estas explicaciones que el *yo* se da, distan de ser meras racionalizaciones intelectuales. Por el contrario, estos sentidos incluyen además los afectos, las sensibilidades y matices subjetivos e inconscientes que distinguen nuestras formas de habitar el mundo y convivir con otros.

Trabajar con gráficos que expresen la interpretación de la coyuntura histórica en la cual los niños y niñas están inmersos, permite, en acuerdo con Jean Luc Nancy (2006), realizar hipótesis teóricas acerca de la significación que adquieren estos elementos de la realidad social en los dibujos que sus docentes les han solicitado, y apreciar a través de los mismos qué aspectos relevantes caracterizan las miradas singularmente significativas de las infancias alrededor de la economía.

Las formas en que un sujeto dibuja, así como sus maneras de narrar, escribir, leer o pensar conforman modalidades singulares de *producción simbólica* (Schlemenson, 2014), plagadas de *marcas e índices subjetivos*, a través de las cuales se pueden elaborar mediaciones conceptuales en torno a los complejos y heterogéneos procesos psíquicos propios de cada sujeto, entre los que se cuelan características de una época distintiva que apuntala y sesga la constitución del psiquismo en cada momento histórico social (Aulagnier, 1977; Castoriadis, 1993; Sadin, 2022).

Al mirar el conjunto de gráficos relevados en esta investigación nos preguntamos: ¿qué figurabilidad encuentran las carencias materiales y simbólicas de los niños y niñas que componen esta muestra? ¿Qué interpretaciones reciben, por ejemplo, las dificultades cotidianas, o las insatisfacciones de los adultos? ¿Por dónde circulan los proyectos vitales, los ideales, aquello comprendido como posible o imposible? ¿Qué lugar ocupa el semejante, en el reconocimiento de su alteridad? ¿Cómo se tramita la desigualdad de oportunidades, las diferencias, la falta de garantías para la concreción de los derechos? ¿Qué convergencias y recurrencias se encuentran en los dibujos de estos chicos y chicas de 9 y 10 años? ¿Qué semejanzas (aparentes y/o contradictorias) podrían estar reflejadas en las producciones?

Aquello que llamamos *realidad* no constituye de ninguna manera un afuera objetivo, preexistente y homogéneo, que los sujetos pasivamente interiorizan y hacen parte de sí. La realidad se parecería más bien a un magma de significaciones (Castoriadis, 1993), que a la vez se configura y reinventa en la tramitación que cada sujeto realiza activamente a partir de sus vivencias y plasma subjetivamente en sus gráficos.

Una perspectiva epistemológica compleja como la propuesta por Edgar Morin (2000) nos posibilita pensar de manera recursiva e interdependiente esta relación entre los sujetos y los contextos que habitan, la cual problematiza posibles binarismos (individuo-sociedad, por ejemplo) e invita a pensar como un par dialéctico la constitución subjetiva y la conformación de los contextos socio históricos (Bozzolo, 2008).

La producción gráfica es una de las maneras privilegiadas para acceder a formas de metabolización (Aulagnier, 1977) que despliegan aspectos fantasmáticos subjetivos que adquieren figurabilidad a partir de procesos proyectivos (Ali, 1974, Punta Rodulfo, 2005; Wald, 2007), convocados en este caso por las hojas en blanco, la consigna y el encuadre de los espacios escolares en los cuales se tomó la muestra de dibujos.

Para concretar la exploración de los gráficos decidimos trabajar sobre mediaciones conceptuales psicoanalíticas (André Green, Cornelius Castoriadis, Piera Aulagnier, René Kaës, Analía Wald) que facilitan el análisis de los datos relevantes a partir de dimensiones específicas. Ellas son:

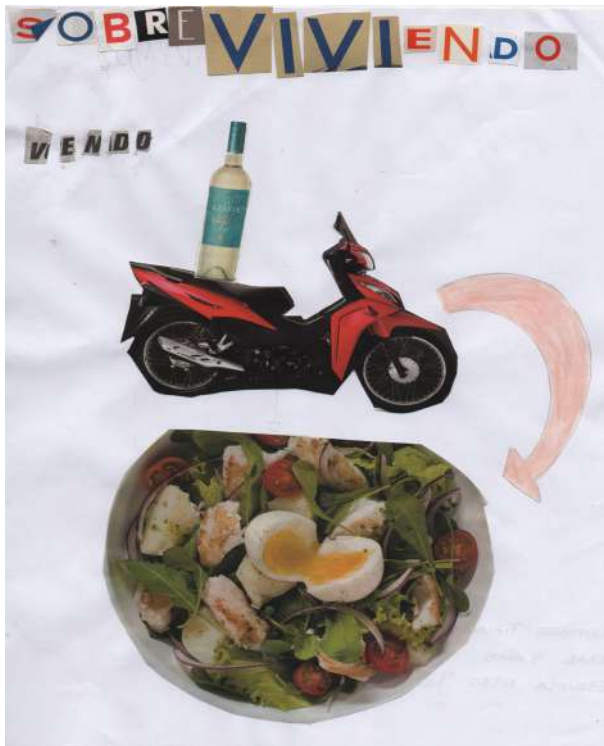
1. **Conflictivas prevalentes:** en referencia a las connotaciones subjetivas que se realzan a partir del significante “economía”. ¿A qué significaciones se asocia? ¿Qué núcleos de sentido se diseminan en las distintas producciones a partir de ese concepto?
2. **Dinámica intersubjetiva:** ¿cuáles son las representaciones en relación al semejante, los otros, el conjunto social? ¿Qué indicadores emergen en torno a las oportunidades, las desigualdades, las diferencias y semejanzas en torno a lo común?
3. **Modalidades afectivas predominantes (lo amoroso, lo destructivo):** ideales, expectativas, proyectos, temores, ansiedades, desesperanza, hostilidad que produce la economía.

En la práctica, todos los dibujos concretados por los niños serán analizados respondiendo a cada una de las dimensiones propuestas, para poder indagar en los elementos que resultan relevantes en cada dimensión, y comparar entre ellos resultados concordantes y divergentes que abran un crisol de posibilidades interpretativas sobre el concepto de economía graficado por los niños estudiados.

A modo de ejemplo, presentamos dos dibujos [E136-#2 y E70-#8] a partir de los cuales creemos posible hipotetizar sobre las semejanzas y diferencias en el análisis de las dimensiones aplicadas, para comprender aspectos comunes y diferentes entre ambos.



E-136-#2



E-70-#8



En primer lugar, al comparar *las conflictivas prevalentes* en ambos, podemos decir que en el primero de ellos (A) se refleja un tratamiento de la economía como una situación amenazante (fuerzas del cielo que atacan), mientras que el segundo dibujo (B) realza a la economía como una situación restrictiva, también amenazante y anónima que marca la vida de los sujetos, pero a ser resuelta de manera individual (vender todo lo deseado para poder comprar comida).

En relación a la *dinámica intersubjetiva* (los sujetos y objetos con los cuales se representa a la economía), el dibujo (A) muestra al dólar y el peso como únicos referentes. El personaje principal, el niño, es atacado por fuerzas externas, que representan al dólar y dejan al sujeto en relación de sumisión. En (B) la economía obliga a los sujetos a la pérdida de objetos deseados para poder sobrevivir (vender la moto) para comer.

Por su parte, en cuanto a las *modalidades afectivas* que connotan tonalidades subjetivas en relación a la economía, el gráfico (A) pareciera dar cuenta de cierta rigidez, en la espera con terror a los ataques del dólar, sin estrategias responsivas. En cambio, en (B) se elaboran estrategias autónomas de manera individual (vender pertenencias), como respuestas a las restricciones. Ambos dibujos consideran a la economía como una amenaza restrictiva y desesperanzadora, para los dos se trata de la vigencia de una situación conflictiva en la cual no aparecen situaciones y sujetos con resoluciones afectivas y prometedoras para el tiempo futuro. Pero mientras (A) espera de manera pasiva la resolución de los conflictos que lo atraviesan, (B) se propone una estrategia activa.

Pensar las recurrencias temáticas que estos gráficos reflejan, las convergencias interpretativas y las distinciones afectivas en torno al concepto de economía darán la oportunidad de elaborar ejes reflexivos entre los niños y niñas del pequeño grupo escolar, como para encontrar una mayor inclusión crítica en la comunidad que habitan, capaz de ampliar y complejizar sus referencias previas (Aulagnier, 1977).

Consideramos que la escuela sigue siendo aún la única institución social obligatoria en donde ensayar la ciudadanía, la civilidad y la vida en común (Laval y Dardot, 2015) y es allí donde se despliegan infinitos derroteros vitales a partir del encuentro con otros con quien compartir, pero con quienes también contraponer, debatir y cuestionar sentidos y certezas (Schlemenson y Rego, 2023).

Podemos concluir que con investigaciones de estas características la escuela puede producir riqueza, cada vez que incorpora la subjetividad de sus alumnos y alumnas, posibilitando con sus propuestas y señalamientos inéditos no sólo la expresión de opiniones y versiones propias, sino la convocatoria a procesos reflexivos singulares, que se despliegan y potencian en el trabajo junto a otros.

## Bibliografía

- Ali, S. (1974). *El espacio imaginario*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- Bozollo, R., Hoste, M. y Bonano, O. (2008). *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Bs. As.: Ed. Biblos.
- Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión”, en Dorey, R. y otros: *El Inconsciente y la Ciencia*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Obras Completas. Tomo III. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva.
- Green y Urribarri, F. (2013). *Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- Laval y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Nancy, J.L. (2006). *El intruso*. Bs. As.: Amorrortu Ed.
- Punta Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Bs. As.: Caja Negra.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Bs. As.: Mandioca.
- Schlemenson, S. y Rego, M.V. (2023). *Subjetividad y escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Wald, A. (2007). “La producción proyectiva gráfica en la clínica psicopedagógica”. En *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Cap. VIII. Bs. As.: Novedades Educativas.





E-70-#3

# ¿Qué es y qué debería ser la economía? Ontología y axiología dibujada

*Francisco Cantamutto*

Aunque parezca algo obvio, es necesario decirlo: la economía es una ciencia social. Trata de entender fenómenos sociales, y lo hace a partir de categorías que nacen de la práctica social misma. Las personas construyen un saber práctico, que la ciencia trata de ordenar, testear, precisar. Las infancias no están al margen de estas actividades económicas cotidianas, ni de las conversaciones que se entablan a cuento de ellas (o incluso sobre otras más abstractas que también les afectan). Este capítulo busca leer en los dibujos sobre la economía estos trazos de continuidad entre la ciencia y el conocimiento lego, del cual las propias infancias son parte activa. La primera sección presenta algunos fundamentos epistemológicos de la mirada, que son puestos en relación a los dibujos en la segunda sección.

### **La economía es una ciencia social**

La economía es una disciplina científica con poco más de dos siglos de existencia, emergente de las necesidades propias de la constitución del Estado moderno (Wallerstein, 1998). Para organizar la reproducción material de la vida social e incrementar los recursos a disposición, el naciente Estado necesitaba conocer esa realidad económica, que ya existía desde antes de ser tematizada desde la ciencia. De hecho, se pueden rastrear antecedentes muy atrás en el tiempo, donde estos temas eran pensados especialmente con herramientas de la filosofía y la ética, que eran los conocimientos disponibles para pensar la realidad social. Y aunque la ciencia económica buscó despegarse de estos antecedentes, tratando de profundizar su relación con

la realidad objetivada a través de nuevos conceptos e instrumentos metodológicos, nunca se liberó del todo.

En toda aproximación a la economía pesan juicios sobre lo que es justo y lo que no lo es, así como definiciones de tipo ontológicas sobre aquello que existe y se puede conocer, y cuál es el lugar del sujeto en el mismo proceso de conocer. ¿En la economía solo importan mercados anónimos donde intercambian consumidores y empresarios, o es mejor entenderlo como parte de disputas distributivas entre clases sociales (o quizás entre generaciones)? En esa clase de preguntas se cruzan definiciones y valores que exceden al planteo más estrictamente operativo sobre qué está pasando con la economía, en el cual se suele centrar la ciencia económica. En rigor, son preguntas (y respuestas) sobre las que quienes intervienen como especialistas ya han tomado posición –en el mejor de los casos, aunque no siempre, de manera consciente–. En general, estas presunciones vienen “empaquetadas” en constructos teóricos que se adoptan y reproducen como herramientas asépticas, aunque nunca lo sean.

Ahora bien, estas presunciones (valorativas y existenciales) no son solo trasfondo de especialistas. No se trata tampoco de que sean resabios de un origen “impuro”, sino de algo más profundo, a saber: que la economía es una ciencia social. Por un lado, más evidente, porque su objeto de estudio es la propia sociedad. Pero, por otro lado, como señala Giddens (1967) para la sociología, porque parte de la conciencia práctica de los agentes sociales, que elaboran un conocimiento lego sobre la realidad en la que intervienen. La economía trabaja a partir de pre-conceptos, ideas pre-científicas en cuya construcción participa toda la sociedad, a partir de sus prácticas cotidianas. Antes de tener un concepto de la inflación, la mayoría hemos visto los precios subir cuando vamos al almacén o el supermercado, y a veces creemos además saber por qué pasó eso. La ciencia económica busca estilizar estas ideas vagas, ordenarlas en conceptos claros, con relaciones entre sí y herramientas que permitan observarlos en la realidad, comprobar su efectividad testeando con datos, puliendo así algo ya que estaba presente en la práctica. En esta tarea, deberá lidiar de manera permanente con aquellas concepciones que le preceden y exceden: no se puede esperar que la sociedad entera se vuelva docta en cada disciplina social (ni siquiera sabemos si esto es deseable).

Con todo, tampoco sería cierto decir que estas ideas prácticas de la economía se formen al margen de lo que ocurren en la disciplina. En las últimas décadas, en el mundo occidental en general y en la Argentina en particular, la ciencia económica ha sido hegemonizada por un enfoque ortodoxo, compuesto por las diversas teorías neoclásicas. Aunque tiene algunas diferencias internas que generan debate interno, este enfoque tiene una serie de presunciones que se han reproducido a través de la formación curricular –en las carreras de grado y posgrado, y especialmente en el nivel medio–, así como en la opinión experta en la prensa. La apabullante mayoría de

los materiales de formación y opiniones mediáticas que circulan se adscriben en este sesgo, dejando otras escuelas de pensamiento marginadas. La exposición en el debate público a ideas económicas provenientes de este sesgo, con su carga valorativa, se ha vuelto, en muchos casos, sentido común en la sociedad. Pero como bien estableció Gramsci (1970), ese sentido común es un campo de batalla en el cual intervienen actores concretos con intereses. La idea de que la inflación sólo proviene del exceso de emisión de billetes debido al exceso de gasto público es un claro ejemplo de esto (Cantamutto y Bermúdez, 2023).

La economía es una ciencia social, que carga con juicios de valor y que no puede evitar dialogar con el conocimiento práctico que construyen las personas cotidianamente. Y las infancias no están al margen de ello.

### **¿Qué economías ven las infancias?**

En la (corta) experiencia vivida por las infancias, estas interactúan de manera permanente con fenómenos económicos, es decir, aquellos que hacen a la reproducción material de la vida. Saben que de alguna manera deben conseguir alimentos, vestirse o ir a la escuela, pero también participar de consumos que asumen generales según su propio entorno y lo que ven a través de los medios de comunicación, en las redes sociales e incluso en caricaturas y películas. En la permanente atención por descubrir y entender el mundo, las infancias prestan mucha atención a cómo se resuelven estas problemáticas en su hogar, en hogares que conocen por vínculos familiares o de amistad, y comparan con lo que se les muestra como parámetro en realidades en principio más lejanas. Además, escuchan las opiniones y conversaciones que entablan las personas adultas a su alrededor, que -por mucho esfuerzo que pongan- no pueden evitar que estos temas aparezcan ante las infancias. No solo cuando explícitamente piensan la situación, sino cuando van al supermercado, al kiosco o la verdulería, donde emergen estas ideas económicas en la práctica concreta. En tal sentido, las infancias elaboran sus pre-conceptos de lo que es lo que ocurre en la economía, cómo les afecta y cómo debería ser, interactuando con lo que circula en el mundo adulto en el que se insertan<sup>19</sup>.

Cuando se les pidió a las infancias dibujar la economía, la Argentina estaba tensionada por el bajo crecimiento económico, con inflación alta (alcanzó el 211 % en 2023) aunque bajo nivel de desocupación. Las situaciones laborales de los hogares

---

19 El esfuerzo metodológico que da forma a los dibujos de este libro, explicado en el capítulo 5, busca evitar la intromisión de las valoraciones de quienes preguntan, pero resulta imposible desplazar las demás interacciones que preceden a la pregunta: las infancias son parte de estas prácticas antes (y después) de cualquier consulta que les hagamos.

son diversas, pero en general se puede señalar una situación de mucho trabajo (y su estrés) para conseguir el dinero necesario para adquirir lo necesario. En la última década –la vivida por las infancias dibujantes–, esta fue a grandes trazos la situación económica del país. La inflación se volvió un problema y tema constante (y de ahí, la utilidad de la moneda nacional, así como su competencia por otras formas de dinero), el nivel de actividad no logró despegar, con lo cual la demanda y remuneración laboral han oscilado en el tiempo, creando situaciones de marcada desigualdad. Esta realidad, que se puede describir científicamente con mayor evidencia y precisión, aparece en los dibujos compilados en este libro, interpretada desde los sentimientos e ideas de las infancias, según entienden lo que ocurre, y cómo debería (o no) ser. Aunque no podemos hacer hermenéutica de sus intenciones, sí podemos reconstruir desde la mirada adulta de un economista rasgos que aparecen allí.

Así, por ejemplo, existe en los dibujos una serie de temas recurrentes en torno a la pobreza y su relación con el bienestar. Lo que se presenta es el acceso a bienes que consideran normales o necesarios, frente a su relación contrastante con la pobreza (por ejemplo, en E167-#3, E265-#16, E265-#6, E136-#6, E70-#17 y E70-#3). Es un tema recurrente, no natural, que llama la atención. En E265-#2, #15, #18 y #20, esta diferencia entre lo que se tiene y lo que debería ser aparece en primera persona o referido a una amistad cercana. Estas diferencias aparecen tematizadas en relación a lo que sería una “buena” economía y qué una “mala” (ver E167-#16 y E167-#11) o “pesada” (E136-#6), donde contrasta la pobreza en medio del bienestar (colinas, flores, sonrisas). La “buena”, en cambio, estaría asociada al trabajo con dinero, comida y salud (E167-#5, E361-#3). En E167-#3, el trabajo opera como tránsito entre la pobreza (mostrada con una casa, un bien) hacia la riqueza (mostrada sin bienes, solo con dinero). La idea del progreso por el mérito se hace aquí eco.

La pobreza aparece con muchos detalles en varios dibujos: la ausencia de techo reemplazada por un puente (E167-#16), la imposibilidad elegir comer otra cosa (E70-#6), de tener ropa nueva (E70-#5) o incluso de tomar agua (E85-#8). La canasta de bienes o servicios considerada normal no se restringe a lo más básico, sino que asume cierto nivel de consumo considerado normal, lo que incluye prácticas relativas al ocio (ver E265-#18, E265-#2 y E265-#15). La pobreza aparece vinculada de manera expresa a sentimientos negativos, como la privación y tristeza (E70-#3, E70-#13), la soledad y presencia de desechos (E136-#21) o directamente la culpa de ser pobre (E09-#02). En el último caso, como en E167-#3, se presume un vínculo directo entre el esfuerzo propio y el resultado material, eludiendo otras determinaciones. En un solo dibujo (E265-#20), el contraste de la pobreza material es matizado por la frase “pero tiene amor eterno”, como contrapeso de la carencia. Solo en 70-20 la relación entre personas de diferente situación socio-económica es presentada como armónica, en el resto de los casos aparece como algo que provoca extrañeza.



Es importante remarcar que la riqueza, en cambio, no es abordada por sí misma, salvo en 143-3, remitiendo a dinero más no a bienes ni a sentimientos (E167-#3 por ejemplo). Esto presenta cierta relación de ajenidad de las infancias con esa experiencia. En todo caso, hay una referencia no a la riqueza sino a vivir tranquilamente, con lo necesario resuelto (ver E85-#6).

Lo que sí aparece es una conceptualización donde el dinero es presentado como equivalente general que permite comprar todo, lo que hace que la riqueza se resuma en dinero, no tanto bienes. La mercantilización del mundo implica el acceso de todo a través del dinero, que cobra una centralidad absoluta, incluso para las infancias.



E-265-#6



E-105-#9

En E167-#1, E85-#2, E361-#12, E143-#8 y E90-#5 (“chica platica”), se repite esta idea donde el dinero aparece como el centro excluyente del dibujo, o directamente absorbe las personas que aparecen en él. Incluso en algún caso las monedas están personificadas como el sol y las nubes (E136-#2). El dinero aparece dibujado en monedas, billetes, signos, e incluso de manera digital.

Justo en ese dibujo se presenta una relación entre monedas, concretamente el peso y el dólar. El valor de ambos es materia de preocupación también en E361-#3, así como su relación con la inflación en general (E361-#14, “todo sube” “otra vez”). En este último caso, al igual que en E361-#8, esta suba aparece como un proceso externo (en E70-#4 parece algo automático, en E136-#27 un peso muerto al vacío), que es observado por las personas, que no intervienen en él. De hecho, en E361-#8 la familia se ve empequeñecida, arruinada ante ello y, añade el/la menor, “con miedo”. En este caso, donde el fenómeno se presenta como algo externo, también se señala una dimensión ética bajo el contraste con precios justos (E136-#14). Como con la distribución del ingreso, la economía no parece desprenderse de la valoración.

En la enorme mayoría de los casos, la economía aparece como vínculo entre personas, aisladas (en general, cuando se alude a la pobreza) o conglomeradas. Solo en pocos casos hay una dimensión estrictamente colectiva de los problemas económicos. Por ejemplo, en el reparto de tareas intra hogar (70-22) o en el reclamo ante una situación injusta común (E136-#3 y E143-#5). La referencia al Estado o el gobierno en carácter de responsable por lo que ocurre o debería cambiar es explicitada en E105-#9, E361-#15 y E361-#12. En cierto modo, esto remite a la inclusión en el imaginario de derechos que deben ser garantizados, no solo a relaciones directas entre personas. Esto contrasta con lo que se ve en E361-#2, donde el Estado aparece explícitamente (como municipalidad), autorizando la apertura de un kiosco a cambio de dinero: una clara visión donde el Estado solo extrae a quienes emprenden. Como se puede ver, las ideas contrastantes –ideológicas– sobre qué es el Estado y su relación con la economía aparecen en los dibujos.

## **Construyendo miradas sobre la economía**

Es imposible interpretar de manera completa y sintética las diversas visiones de la economía que surgen de los dibujos, que por otro lado no es tampoco homogénea. Sin embargo, es posible observar la tematización de procesos sociales asociados a la producción, distribución y consumo, trabajados en general desde una dimensión que no deslinda una idea de justicia y de vínculos entre personas. Las ideas económicas de las infancias no se construyen en abstracto, sino a través de prácticas cotidianas e interpretaciones que circulan en su entorno. Algunas de estas ideas se

consolidarán al crecer, otras se pondrán en crisis o cambiarán. Pero, al igual que cualquier persona especializada en economía, arrastrará definiciones de lo que es y debe ser, y le permitirá actuar en consecuencia en su vida.

## **Referencias bibliográficas**

- Cantamutto, F. y Bermúdez, C. (2023). “La maquinita de imprimir billetes es la única responsable de la inflación”, en M. Rúa (coord.), *Mitos impuestos: una guía para disputar ideas sobre lo fiscal* (pp. 41-49), Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung, Revista Anfibia y Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.
- Giddens, A. (1967). *Las nuevas reglas del método sociológico*. 1era reimpresión en castellano (1993). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gramsci, A. (1970). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.



### Dólar, una moneda familiar

#### Los derechos y los imaginarios monetarios de las infancias

*Ariel Wilkis*

En la primera mitad del siglo XX, el dólar no era un protagonista destacado de la vida económica argentina. Apenas un número entre otros, escondido en las tablas de la sección económica de los diarios, que solo llamaba ocasionalmente la atención ante ciertos eventos internacionales. Hoy, ese panorama resulta imposible de imaginar: el dólar es información cotidiana, objeto de debate acalorado, herramienta financiera de grupos sociales diversos, tema de campaña electoral. Y, como lo demuestra el conjunto de dibujos analizados en este capítulo, componente clave del conocimiento, los imaginarios y las preocupaciones de los niños y las niñas. Y no desde ahora.

En marzo de 1991, Domingo Cavallo llevaba un mes a la cabeza del Ministerio de Economía y ya había armado el plan económico maestro que el Congreso Nacional consagraría como la Ley de Convertibilidad.

Por esos días el humorista Basurto trazó para el diario *La Nación* el clima de época. En una escena de una “casa de familia”, no sin un gesto de asombro, el padre interrumpe la lectura del diario ante la pregunta de su hijo: “Papi... ¿a cuánto cerró el dólar?”

Una larga y lenta popularización de la moneda norteamericana en la sociedad argentina convirtió al dólar en un artefacto de interpretación social, política y, por supuesto, económica (Luzzi y Wilkis, 2024). Esta perspectiva introduce la idea de que no es posible encontrar una relación causal directa entre dinámicas macroeconómicas y generalización del uso de una moneda. En su lugar, se pregunta sobre las mediaciones culturales que vinculan a contextos y prácticas monetarias. Estas mediaciones funcionan como pedagogías económicas; ellas permiten difundir e incorporar interpretaciones, lenguajes, cálculos, entre otros instrumentos cognitivos necesarios para comprender, hacer propias y manipular nuevas monedas. Para que estas pedagogías monetarias impacten en un público amplio –y, sobre todo, alejado del saber experto de la economía– y así impulsen un proceso de generalización mo-

netaria en la sociedad, tienen que operar a través de formatos heterogéneos. Podríamos decir que cuanto más alejados son estos formatos de la cultura experta y más se confunden y mezclan con dispositivos de la cultura de masas, más probable resulta que sean eficaces y las monedas se vuelvan “populares”, parte de la cultura de masas y accesibles en sus múltiples usos y significados para amplios sectores sociales.

Esto fue lo que sucedió con el dólar desde finales de la década del 50 en la Argentina. Progresivamente, la moneda de Estados Unidos fue ocupando un lugar cada vez más relevante en la cultura de masas, a la que llegó a través de mediaciones culturales muy variadas: desde las crónicas de la prensa que empezaron a narrar el mercado cambiario con un lenguaje más accesible para el gran público, pasando por la publicidad, el humor gráfico y televisivo, el teatro de revistas, el cine y, si consideramos las formas actuales de estas mediaciones culturales, las redes sociales y los memes que inundan nuestros celulares.

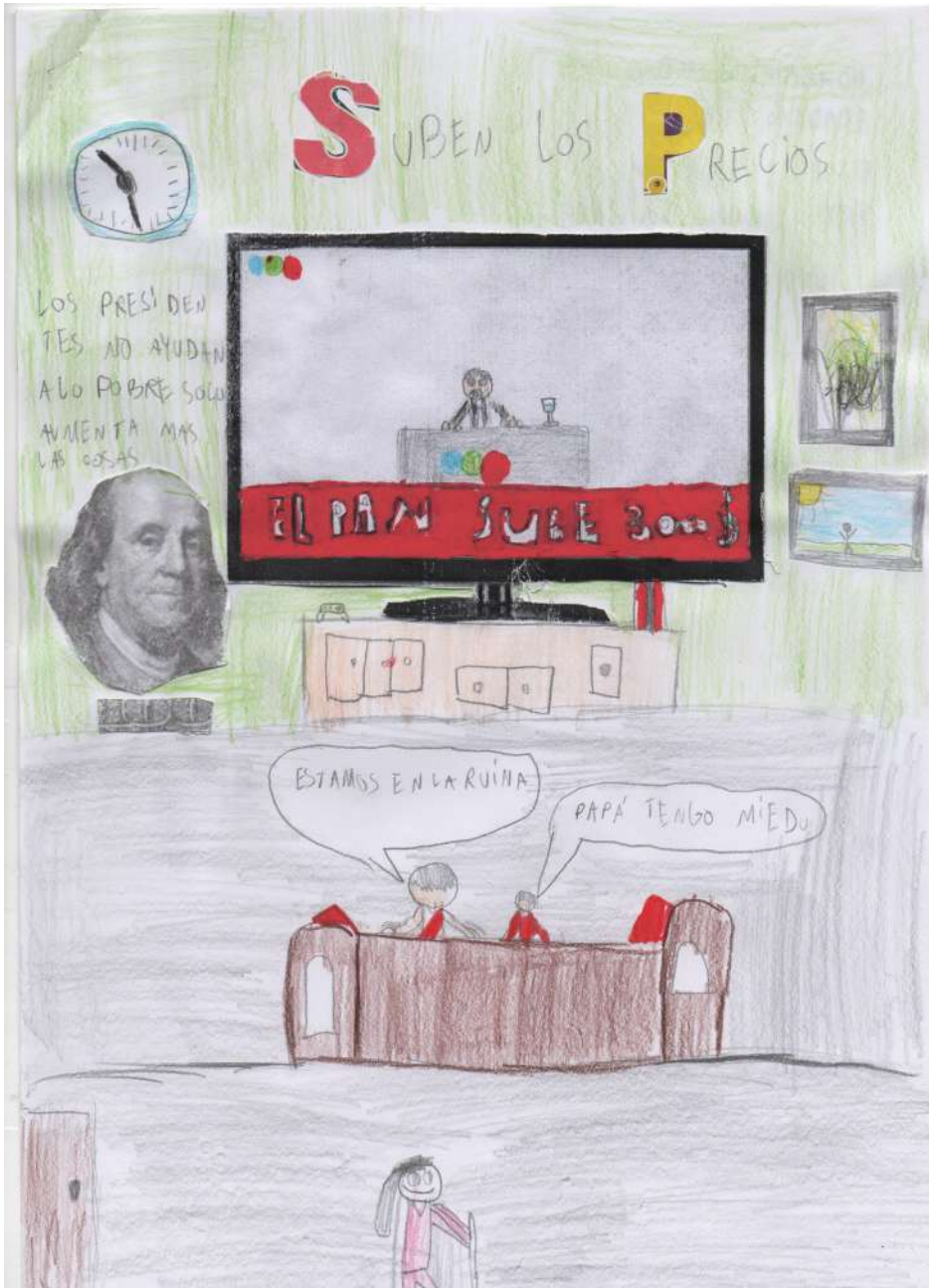
A la luz de los dibujos acá analizados, podemos dar un paso más: la familiarización con el dólar alcanza un grado extremo de generalización cuando se incorpora al conocimiento económico ordinario de niños y niñas. En la Argentina, las preocupaciones por el valor de la moneda estadounidense atraviesan todo el arco social y etario. Son parte de una pedagogía monetaria informal temprana: hasta los niños y niñas se interesan por la divisa. Su familiarización con el dólar se produce en múltiples escenarios: el hogar, el espacio público, las redes sociales. Y, claramente, la escuela.

Los significados sobre el dólar representados en los dibujos acá analizados son sedimentaciones de un proceso de largo plazo reapropiados por sus autores para darle sentido a un contexto atravesado por la alta inflación, el estancamiento económico y el aumento de la pobreza.

## **El color del dinero**

Un observador extranjero de la realidad nacional tendría un primer escollo para interpretar estos dibujos. Recién llegado a la Argentina y luego retirar dinero del banco tomará nota de que los colores de los billetes de la moneda local son variados. Sin embargo, en no pocos dibujos hay un color que se destaca del resto: el color verde. ¿Cómo explicar la sobreabundancia de este color en los dibujos cuando los billetes de la moneda local son policromáticos? Para las infancias participantes de este proyecto al momento de tener que representar una moneda colorean el verde asociado al dólar. Evidencia clara y contundente del alto grado de familiarización con el dólar que tienen los niños y las niñas del Alto Valle de Río Negro.





E-361-#8

Una serie de dibujos destacan al dólar como la unidad de cuenta por excelencia para simbolizar la desigualdad. Tanto para señalar la riqueza como la pobreza, los niños y las niñas remiten al billete verde. La moneda norteamericana les permite conectar con aspiraciones: un collage armado con billetes de un 1 dólar acompaña la frase “una vida mejor” (E361-#3). Pero también sirve para señalar las penurias materiales en nuestra sociedad. La autora retrata una serie de bienes materiales que “le falta a mi amigo”. La representación de las penurias materiales (que van desde la falta de comida a servicios esenciales como luz y gas hasta un auto) incluye el signo monetario del dólar (E265-#2).



E-265-#2

## Los temores de la inflación

Una figura de color verde vuela por un intenso cielo pintado de celeste y una sonriente figura con una inscripción que dice “10 pesos” abre sus brazos dispuesto a recibir su caída. El dibujo lleva como título la exclamación “Qué Baje el Dólar!” (E136-#2).

Esta serie de dibujos atan a la moneda norteamericana a la mayor preocupación de la sociedad argentina según las encuestas del año 2023: la inflación. Prestarle atención a los vaivenes del mercado cambiario es el modo de seguir de cerca esa gran preocupación. Los niños y las niñas poseen un conocimiento económico ordinario que los lleva a identificar claramente esta conexión. La suba de precios atada al dólar no es neutra en términos emocionales. Los dibujos nos recuerdan y dejan muy claro que la economía es un mundo experiencias sensibles, lejos de la objetividad y neutralidad con que ciertas narrativas la describen muy seguido. En los dibujos la suba de precios causa temor.

Bajo el título “Suben los precios” (E361-#8) se recrea una escena de un adulto y un niño mirando las noticias por televisión. El presentador anuncia el aumento del pan (a 300 pesos), mientras el padre exclama “Estamos en la ruina” y el niño pareciera responderle con la frase “Papá, tengo miedo”. La escena dibujada está acompañada con un collage con la imagen de la representación de Benjamín Franklin –presente en los billetes de 100 dólares– que complementa el mensaje que el autor del dibujo quiere dar a conocer: los presidentes no ayudan a los pobres y aumentan los precios. La referencia a la moneda norteamericana conecta el fracaso de la política para contener los precios, la pobreza y los temores que generan en las infancias.

“Dolarización” tituló el autor de otro dibujo incorporado a este libro (E361-#14). Este es un término técnico de la ciencia económica que se convirtió en un tema central de la campaña electoral de 2023, pero como vemos pasó a convertirse parte del lenguaje ordinario que las infancias movilizan para interpretar su contexto. “Otra vez subió mucho” escribe el autor para significar los billetes verdes que inundan su creación artística.

Esta serie de dibujos nos remite, por lo tanto, a cómo el dólar requiere atención para interpretar las coyunturas inflacionarias y, por eso mismo, se percibe ese aumento como una amenaza

La suba del dólar y el aumento de precios es representando como un contexto opresivo. Por este motivo, una multitud reclamando por “bajar el dólar”, “Que los precios no aumenten” también es dibujada demandando “libertad” y “justicia” (E143-#5).

Los niños y niñas pueden conectar estos significados del dólar con otras preocupaciones o demandas de la sociedad. Su visión del dinero no queda reducida al

mundo económico. Muestran en sus creaciones artísticas las múltiples conexiones que existen entre diferentes esferas de la vida colectiva.

## **Reflexiones finales**

Los dibujos de los niños y las niñas del Alto Valle de Río Negro son el claro indicador de una nueva generación socializada por el proceso de popularización del dólar en la sociedad argentina. Sus creaciones muestran, además, que los significados heredados sobre la moneda norteamericana son apropiados y resituados para darle sentido al contexto desde su propia experiencia. El mensaje que nos dejan estos creativos dibujos a los adultos es claro. Cuando debatimos sobre las consecuencias negativas de la dolarización en la sociedad argentina pasamos de largo un aspecto que estos niños y niñas nos ayudan a poner en primer plano. Si el verde es el color “natural” para representarse el dinero, los imaginarios monetarios de las infancias están configurados por la ausencia de un Estado fuerte que garantice una moneda que proteja el acceso a bienes y servicios básicos. La centralidad del dólar en la sociedad argentina, por lo tanto, compromete el futuro de las infancias porque al negarle un contexto favorable para imaginar una moneda nacional las desconecta de una dimensión de la protección del Estado, esencial para la protección de sus derechos humanos. Los imaginarios dolarizados son un camino para abandonar las expectativas en el rol del Estado de garantizar derechos. Estos dibujos nos interpelan a realizar todos los esfuerzos posibles para dejar de transitar esa vía que compromete el futuro de los niños y niñas.

## **Referencias bibliográficas**

Luzzi, Mariana y Wilkis, Ariel (2025). *Dólar. Historia de una moneda argentina (1930-2023)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.





### Economía y derechos en las escuelas

*Isabelino Siede*

Cada niña o niño nace en un contexto social específico, de carácter histórico, que influye de modo significativo en sus modos de observar el mundo y de actuar en él. Desde sus primeros años de vida, interactúa con otras personas, establece relaciones sociales e integra grupos acerca de los cuales construye ideas y valoraciones. En tanto participante de prácticas sociales, cada sujeto se apropia de concepciones que circulan por sus grupos sociales de pertenencia, bajo la forma de representaciones sociales y las pone en juego para interpretar situaciones de la vida social, para insertarse en ellas y, particularmente, para encontrar las razones de aquello que lo afecta (Delval, 1994). En interacción con su contexto, construye también ideas propias, que no se derivan mecánicamente de lo que ha recibido del mundo adulto y que son fruto de sus propias preguntas e hipótesis.

En nuestro país, desde hace varias décadas, pero con particular énfasis en momentos de crisis, la generación adulta habla recurrentemente de economía. Por impericia o desdén, el país no ha logrado torcer un ciclo desigualador de varias décadas y los indicadores de pobreza han aumentado sensiblemente, como contrapeso de la abundancia acumulada en pocas manos o que fluye hacia otras latitudes. Tal es la deuda pendiente del sistema democrático, que acuñó una promesa redistributiva en la transición, pero no pudo sostenerla con claridad. La fragmentación de la sociedad causa mayores zozobras a los sectores de menores ingresos, pero todas las clases sociales se ven desfavorecidas en la experiencia formativa que ofrecen a las infancias.

En ese contexto, ¿cómo es la mirada infantil sobre la sociedad argentina actual? Exploré esa pregunta en una investigación reciente (Siede, 2023 y 2024), solicitando la escritura de opiniones a chicas y chicos de 6° año/grado de nivel primario, en trece provincias del país. En conjunto, las miradas infantiles expresan desencanto, en un tono general que reúne temores, sospechas y quejas. Manifiestan cariño por

la gente cercana, los lugares por los que circulan y las organizaciones que cobijan su cotidianeidad, como familias y escuelas, atravesados por costumbres y rasgos que les resultan muy valiosos, pero al mismo tiempo trasuntan el malestar que rodea su infancia. Seguramente, la generación adulta rumia sus frustraciones muy cerca de donde deberían brotar las ilusiones de la generación siguiente y amarga la tierra donde buscan echar raíces.

Las infancias tienen representaciones sobre el funcionamiento de la economía a partir de intercambios cotidianos (Faigenbaum y Zelaya, 2000). Allí circula información, pero más aún fluyen las valoraciones, los temores, las penas y los enojos. En tal sentido, los dibujos que componen la muestra que se publica en este libro expresan la mirada económica de las infancias. Muestran su desconcierto ante la inflación, las limitaciones y desigualdades en el acceso a bienes y servicios básicos, la dolarización como ilusión o panacea, entre otros aspectos. Por detrás de esas imágenes, hay desencanto por el mundo que les ofrece la época en que viven.





E-361-#14

Si el sistema educativo no incorpora como preocupación y desafío la interpelación contenida en estas miradas, corre el riesgo de debilitar o cortar el hilo que liga su propuesta formativa con las infancias reales a las que se dirige. Desde el punto de vista de las escuelas, la desigualdad es, en primer lugar, el escenario de trabajo, porque los dolores sociales originados en la pobreza llegan al aula antes que a las estadísticas y exigen de los equipos docentes respuestas que no siempre están en condiciones de dar. Ante ese mundo inhóspito, que degrada los procesos formativos de la infancia y la juventud, el espacio del aula puede ser una alternativa donde hallar modos de subjetivarse, donde cada cual pueda ampliar sus horizontes culturales y hallar la materia prima para elaborar proyectos de vida que tuerzan los destinos inexorables. Frecuentemente, es en la escuela donde el estudiantado cobra conciencia de las desigualdades y las carencias que afectan a su entorno.

La enseñanza de las ciencias sociales, cuyo propósito central es ofrecer herramientas para pensar la realidad social (presente y pasada, cercana y lejana, propia y ajena), y la educación ciudadana, cuyo propósito central es ofrecer herramientas para intervenir en la vida social ejerciendo derechos y responsabilidades, son espacios curriculares que deberían tomar nota de esta preocupación infantil sobre la economía. Hasta el momento, el currículo escolar incluye muy poco de economía, mayoritariamente como aspecto de contenidos de la historia, la geografía u otras ciencias sociales, pero ese conocimiento se requiere para el ejercicio de la ciudadanía. Esa falencia escolar deja inerte a sus egresados ante un saber supuestamente experto que no siempre tiene sustento argumental y permite la circulación de discursos falaces o sesgados.



E-361-#12

La enseñanza de los derechos humanos, prescripta en la Ley de Educación Nacional, ha incorporado en las décadas recientes la memoria escolar de las violaciones cometidas durante el terrorismo de Estado de los años 70. Tal enseñanza es valiosa, por cuanto muchos de los efectos de aquella década traumática perduran en esta época: se mantienen abiertas numerosas causas judiciales y persiste la apropiación de niñas y niños secuestrados entonces. Sin embargo, sería un error circunscribir nuestra mirada sólo a la dictadura cívico-militar, pues la educación en derechos humanos debe atender al contexto y abarcar de modo integral la vida humana. Una paradoja de aquel tiempo es que la mayor parte de quienes fueron secuestrados, torturados y asesinados eran militantes por la transformación de las condiciones sociales, pero su memoria se asocia con los derechos civiles y políticos que les fueron negados: la libertad, la expresión, la vida. Es cierto que las violaciones a los derechos civiles y políticos son más tangibles y visibles que el abandono de los derechos sociales y económicos, pero estos fueron objeto de expropiación en los tiempos de la democracia.

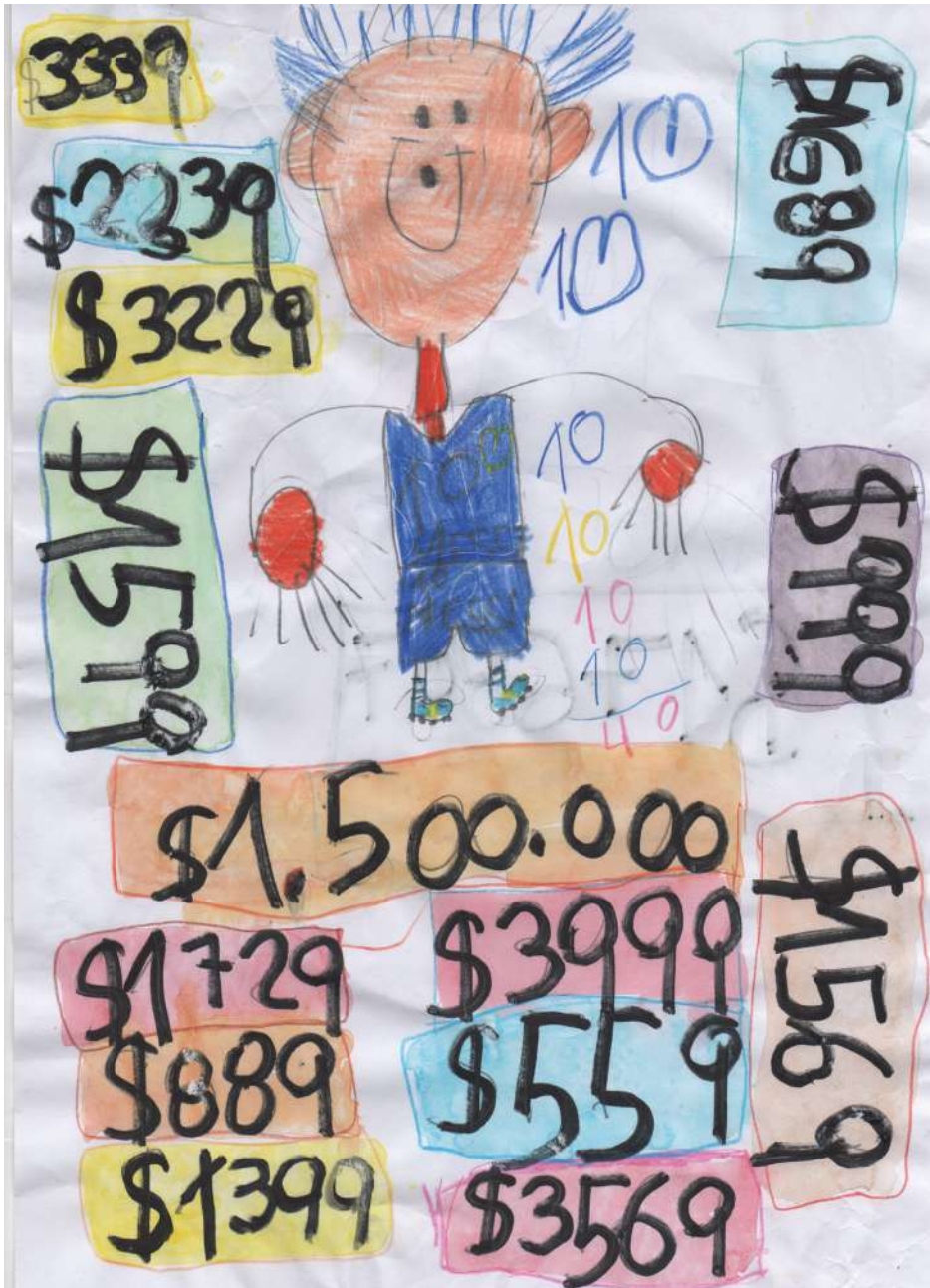
Por eso es necesario que nos preguntemos cómo incluir y articular en la enseñanza las demandas de respeto por los derechos humanos violados en la dictadura con las demandas abiertas ante los gobiernos constitucionales que la sucedieron. El trabajo en el aula sobre el terrorismo de Estado debería ser también el punto de partida para la deliberación sobre las condiciones actuales de desigualdad, inestabilidad, exclusión y la insuficiencia o el abandono de políticas sociales clave por parte del Estado, en sus diferentes tramos y niveles, desde la transición democrática. Así lo exige la mirada que tienen sobre la economía niñas y niños de nuestro país: un contexto que ahoga y amenaza.

## Referencias bibliográficas

- Delval, Juan (1994). Capítulo 19: “El conocimiento del mundo social”, en *El desarrollo humano*. Madrid-México: Siglo Veintiuno Editores..
- Faigenbaum, Gustavo y Zelaya, Gloria (2000). “Intercambios en el kiosco” en Elchiry, Nora (Comp.). *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- Siede, Isabelino (2024). *Ciudadanía desde la infancia. Construir democracia en las escuelas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Siede, Isabelino (2023). “¿Qué ven cuando nos ven? Representaciones infantiles sobre la sociedad argentina actual” en Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 17, Nº 24. Enseñada, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en: [archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose126](http://archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose126)



E-70-#5



E-167-#1

### La cocina del trabajo en las escuelas

Soledad Vercellino<sup>20</sup>

En este capítulo se presenta la experiencia efectiva de las escuelas que participaron en este proyecto y de la que resultan las producciones gráficas presentadas en este libro. Se trata de dar cuenta de la *cocina del trabajo*, con sus particularidades y variaciones, de manera que el/la lector/a pueda comprender el contexto de producción de las expresiones gráficas, con sus posibilidades y también limitaciones. Lo relatado aquí surge directamente de los informes y el registro fotográfico elaborado por las instituciones que participaron del estudio.

El trabajo de campo se desarrolló entre los días 23 y 28 de noviembre del 2023, contemporáneo a la segunda vuelta electoral en las elecciones presidenciales de Argentina. En cada escuela primaria seleccionada (EP), el trabajo estuvo a cargo de docentes de grado, docentes especiales del área de plástica y, en algunas instituciones, fueron acompañadas por integrantes del equipo directivo. El desarrollo de la actividad insumió entre 80 y 160 minutos, incluso tomando más de una jornada escolar en algunas escuelas. Se relevaron 159 producciones gráficas, aun cuando participaron más niña/os en el estudio cuyas producciones no fueron consideradas por no contar con la autorización de sus padres o adultos responsables para participar del estudio.

La implementación se estructuró en los momentos previstos y descriptos en capítulos previos. En primer lugar, los/as docentes presentaron el proyecto de trabajo

---

20 Este capítulo fue elaborado con los aportes realizados por las/os siguientes docentes: Noelia De Grossi y Paola Montolvio (Instituto de Formación Docentes Continua de Villa Regina), Gisela Soledad Mendez y Esther del Carmen Gonzalez (EP 143), María Alejandra Harmsen, Graciela Ferreyra, Silvina Cabrino, Leonor Mendez y Julieta Viero (EP 265), Marisel Henriquez, Mónica Beatriz Aedo, Beatriz Mendez y Monica Liliana Tassile (EP 70), Laura Soledad Perez (EP 167), Mónica Andrea Eliceche (EP 147), Anabel Vivero, Mónica Sandra Aliante, María Mercedes Falconier, Beatriz Zulema Poblete y Nadia Carolina Figueroa (Instituto Antártida Argentina), Macarena Valenzuela (EP Mar Abierto y EP 85), María Alicia González (EP 85), Javier San Martin (EP105).

y su encuadre y propusieron una actividad de recuperación de las ideas que los/as niños/as podían evocar en relación a la cuestión de la economía. Esta evocación siguió dos modalidades: la vinculación de la economía con una serie de términos afines o la construcción de proposiciones, es decir, enunciados que afirman algo en relación al mundo. En el primer caso, los/as docentes informan el siguiente universo de términos que las infancias asociaron a la economía:

“dólar, dinero, buscar cosas baratas, cosas caras, inflación, peso, dinero que tiene el país, PBI, precios, hiperinflación, país estable dependiendo de la economía, la economía hace que un precio suba o baje” (EP N° 265).

“Riqueza, ahorro, banco, personas, bienes, cosas que se compran para la casa, dinero, familias, trabajo, tiempo (empleado de las personas para su trabajo)” (EP N° 105).

En otras, esas nociones previas aparecen bajo la forma de proposiciones

“La palabra economía se relaciona con el dinero, el trabajo.

Si no trabajo, no hay dinero y sin dinero no podemos pagar los servicios.

Si nuestros padres no tuviesen trabajo, no tendríamos lo que tenemos: ropa, útiles, comida, agua, estudio, casa, terreno.

La mala economía genera: mal humor, pobreza, los padres y los niños se alteran.

Si en una familia trabajan más de un integrante, se obtiene más dinero.

Los precios suben porque hay inflación.

Sin un gobierno, un país sería rebelde e inestable y con una economía pobre” (EP N° 167).

“Es cuando alguien trabaja y le pagan por su trabajo; es cuando el papá trabaja y trae la plata a la casa se la da a la mamá y ella distribuye la plata para pagar la luz, el gas, la comida y demás cosas, tiene que ver con la pobreza” (EP N° 70).

“La economía está relacionada con el dinero y el trabajo.

La economía familiar es el sueldo y los gastos diarios que tienen.

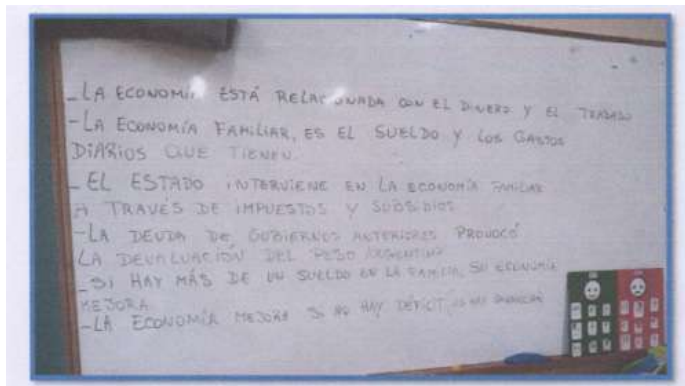


El Estado interviene en la economía familiar a través de impuestos y subsidios.

La deuda de gobiernos anteriores provocó la devaluación del peso argentino.

“país estable dependiendo de la economía, la economía hace que un precio suba o baje.” (EP N° 265).

Estas ideas o nociones aparecieron plasmadas en los pizarrones:



Fuente: Escuela N° 361.

En varias escuelas se informa que han recurrido a estrategias propias del ámbito escolar, como buscar en el diccionario el significado de ciertas palabras (economía, bienes, entre otras) y “rescatar conceptos trabajados desde las ciencias sociales como las actividades económicas” (EP N° 105).

Un denominador común es que la evocación se realiza vinculada al mundo de la vida de las infancias. Los/as niños/as “comentan experiencias propias, de familiares, vecinos y amigos que no cuentan con aquello que según alumnas y alumnos consideraban necesario para vivir” (EP N° 265); en varias escuelas refieren a la coyuntura política del país, a los candidatos presidenciales y lo que estos propondrían en materia económica.

En los informes de la actividad realizado por las escuelas, la mayoría resalta el interés suscitado, y los intercambios producidos, cuestiones que implicaron destinar más tiempos del previsto para la jornada. Una institución considera que como las/s niños no contaban con conocimientos previos respecto del tema, los orientaron para realizar el dibujo aunque en muchos casos “dibujaron cosas que no viven”.



En las producciones gráficas, es posible apreciar algunas continuidades con lo trabajado en el momento de encuadre o contextualización, pero también surgen novedades notables. En el sentido que no sólo aparecen nuevas tematizaciones vinculadas a la cuestión económica (tanto referida a la macroeconomía como a la economía de los hogares), sino que aquellas configuraciones de sentidos que coinciden con lo trabajado en el espacio común, previo, adquiere en cada expresión gráfica un tono, énfasis, diferente, singular. Esto porque los/as infancias participan de diferentes prácticas sociales de saberes (la escuela no es el único agente educador, igualmente la familia, la comunidad cercana, el barrio, y los medios de comunicación, operan como reservorios de sentidos en torno a lo económico); porque en la interacción con esas tramas sociales construyen “también ideas propias, que no se derivan mecánicamente de lo que ha recibido del mundo adulto y que son fruto de sus propias preguntas e hipótesis” (ver el capítulo de Siede). Ideas que surgen de un trabajo de significación y dotación de sentido, “una búsqueda constante de síntesis

y significación, para la comprensión de aquello que nos rodea y nos afecta” (ver el capítulo de Schlemenson y Rego).

En el cuadro que sigue, se presenta una primera sistematización de los tópicos o temas abordados en las producciones gráficas, diferenciadas por escuelas, sintetizando concurrencias, pero, asimismo, dando lugar a aquellas producciones específicas, particulares y que resultaron significativas. Se aclara que se trata de una tematización, pues no se avanza en una interpretación más dinámica, de los conflictos ni afectos predominantes, lo que, claramente, abre una interesante agenda de investigación multidisciplinar.



**Tabla N°1. Tematizaciones recurrentes y significativas identificadas en las producciones gráficas relevadas.**

Escuela	Descripción de la escuela	Algunos ejes que se reiteran en las producciones gráficas
Escuela 167 “La Amparo”	Escuela de jornada extendida de secciones únicas ubicada en la zona rural de la localidad de Chichinales	Buena economía (vida saludable, tener bienes, disfrutar de la infancia “solo pienso en jugar, no me falta nada”). Mala economía (falta de vivienda –“el puente es el techo”–, falta de comida, vida no saludable, asociada a la tristeza) Trabajo como forma de acceso al dinero / riqueza. Pago de impuestos.
Escuela 265	Escuela de jornada simple de doble sección, ubicada en la zona urbano céntrica de Villa Regina	Poseer objetos: tecnología, ropa, alimentos, auto en condiciones, o condiciones de vida: seguridad, iluminación, protección, educación, salud, servicios. Cosas que tengo y que no tengo / cosas que tiene o no tiene mi amigo. Lo que quiero. Diferencias de precios. Banco Central. Clasificación de las personas: ricos, pobres, normal.
Escuela 105 “Monseñor Nicolás Esandi”	Escuela que funciona con dos modalidades: jornada completa para segundo y tercer ciclo, y jornada simple para primer ciclo. Está ubicada en la zona rural camino de chacras en Villa Regina	Referencia a actores de la economía: La Anónima, kiosco, óptica, panadería, verdulería, carnicería, rotisería, despensa, banco. El trabajo de mi mamá, mi papá está trabajando.

<p>Escuela 70 "Dr. Julio Rey Pastor"</p>	<p>Escuela de jornada simple de doble sección, ubicada en la zona urbana céntrica de la localidad de General Enrique Godoy</p>	<p>Las cosas suben. La distribución de bienes. Dar dinero, compartir, vender, gozar (pasear). Lo que me gustaría tener (juguetes, ropa nueva). Diferencias entre personas según su acceso a bienes.</p>
<p>Escuela 143 "Ángel Vicente Peñaloza"</p>	<p>Escuela de jornada completa y secciones únicas ubicada en la zona rural de la localidad de Valle Azul</p>	<p>Mi país de sueños cumplidos. Mi país de las maravillas. Casino. Dinero.</p>
<p>Escuela 361 "Delfin Zaragozi"</p>	<p>Escuela de jornada simple y secciones únicas, de reciente creación ubicada en el sector urbano céntrico de la localidad de Chichinales</p>	<p>Referencia a diferentes presidentes. Diferentes nociones / tipos de economía: economía política, economía de la fabricultura (sic), economía industrial, economía investigadora, economía familiar, economía desarrolladora. Dinero, billetes, pesos, dólares. Medios de comunicación. Relacionada con el trabajo y el dinero. Miedo. Más empresas, más fábricas, fruticultura y más empleo. El vínculo con el estado y el cobro de impuestos (municipio).</p>
<p>Escuela 136 "Instituto Antártida Argentina"</p>	<p>Escuela privada de gestión privada salesiana de jornada simple con más de dos secciones por grado, ubicada en el sector urbano-periférico de Villa Regina</p>	<p>Referencia a actores de la economía: supermercado, farmacia, La Anónima, veterinaria, chino, Banco Patagonia. Que no suban tanto las cosas. ¡Que baje el dólar! Personas necesitadas. Economía escolar (útiles). Economía pesada. Falta de agua. Falta plata, no les alcanza.</p>

<p>Escuela 90 "Mar Abierto"</p>	<p>Escuela privada de gestión social de jornada simple con plurigrado ubicada en la zona urbana de Villa Regina</p>	<p>Chica plastica (chica plástica). Chica con uniforme ("aprovechá que podés ir a la escuela"). Trabajo en equipo, ayudar a los demás.</p>
<p>Escuela 85 "Italia"</p>	<p>Escuela de jornada extendida de doble sección ubicada en la zona rural de Villa Regina.</p>	<p>Contaminación. Vivienda. Personas pobres. El patrón que le da dinero al trabajador. Costos, vender. El gobierno. Dinero.</p>

Esta experiencia nos muestra la potencia de la escuela y la intervención docente como oportunidad ya no solo de transmisión, sino también de producción de conocimientos toda vez que puedan garantizar a nuestras infancias condiciones (inusuales en estos tiempos) para la promoción de pensamiento, la expresión de opiniones y también la revisión de lo que se piensa, el enriquecimiento subjetivo a partir del encuentro de sentidos que se produce en ese espacio colectivo, común.



E-265-#15



E-265-#18



### **Representaciones gráficas de las infancias acerca de la economía**

### **Coordenadas para el análisis en clave curricular en Río Negro**

*Noelia De Grossi*

*Cecilia Ferrarino*

*Julieta Santos*

*Daniela Sánchez*

¿Cuál es lugar que tiene la vida cotidiana en las prácticas de enseñanza en la escuela primaria? ¿Qué vías sería importante considerar en la relación entre enseñanza y aprendizajes para acercarle a las niñas y niños herramientas que les permitan interactuar en su entorno más cercano, poniendo de relieve sus derechos como ciudadana/os? ¿Qué acciones a nivel de política curricular será necesario promover en vistas de incluir estas dimensiones?

Las autoras de este capítulo –quienes nos desempeñamos en diferentes áreas implicadas con la formación docente rionegrina (docencia en el profesorado de educación primaria, coordinación de la formación inicial, investigación y extensión en la formación docente, dependiente del Ministerio de Educación)– consideramos que es necesario contemplar en el diseño de las prácticas de enseñanza los sentidos que las y los destinatarios de las mismas tienen sobre los temas que atraviesan su vida diaria, porque sólo haciendo lugar a esas miradas el aprendizaje puede volverse significativo.

Sabemos que las infancias elaboran permanentemente ideas y explicaciones sobre el mundo social que habitan, a modo de construcciones que les permiten no solo interpretar ese mundo, sino también asignarle un sentido a su propia pertenencia y a la posibilidad de desenvolverse en él. Esta es una forma muy activa que las niñas y los niños desarrollan para ser vistas/os, oídas/os y consideradas/os por las perso-

nas adultas que son parte de su cotidianeidad. Las y los docentes sabemos que ese camino epistemológico adquiere una entidad propia en el nivel primario. Cada día los comentarios, las anécdotas y los interrogantes sobre la realidad constituyen un recurso valiosísimo para tensionar contenidos, abrir sentidos, provocar el pensamiento, imaginar nuevas explicaciones sobre los fenómenos o procesos de la vida, hipotetizar soluciones a problemas de diversa complejidad, etc. Se trata, en todos los casos, de la potencia que tiene el aula para convocar el deseo de saber.

En este sentido, conocer qué piensan los chicos y las chicas sobre la economía es un asunto –además de contemporáneo– de vital importancia para remover prejuicios que asocian este campo de conocimiento a “cosas aburridas” o “temas de gente grande”. Los dibujos realizados por los niños y niñas de esta provincia en el marco del proyecto de vinculación e investigación que dio origen a este libro nos permiten rápidamente concluir que, para las infancias, el factor económico es un tema cotidiano que atraviesa desde sus consumos culturales hasta las expectativas de futuro, pasando por sus condiciones actuales y materiales de vida. De este modo, tomamos este ejercicio lúdico, gráfico y escolar para pensar en clave curricular la importancia de jerarquizar este campo de conocimientos como un contenido relevante del nivel primario y, por necesaria relación, de la formación docente.



E-136-#3

Categorías teóricas fuertemente estudiadas en los ámbitos académicos y de investigación aparecen también en las conversaciones con las infancias porque, como hemos mencionado, son parte de su escenario cotidiano. El trabajo y sus aristas –salarios, aumentos, despidos, vacaciones, licencias, francos, etc.–; el dinero –usos y diversidad de la moneda (pesos, dólares, criptomonedas, etc.)–; comprar, pagar y recibir el vuelto; vender y cobrar; los préstamos; la inversión; las cuotas; los intereses; las instituciones públicas y privadas vinculadas con la economía –ministerios, bancos, etc.–; los roles que cumplen los miembros de la familia en la economía doméstica; el impacto de los servicios públicos, impuestos y canasta básica en los gastos fijos mensuales; entre otros, son asuntos que “se sientan a la mesa” cada día con las y los niños en sus hogares.

Si bien muchas de estas categorías están explicitadas para las ciencias sociales en el diseño curricular de nivel primario de Río Negro, su revisión a partir de la vinculación que las infancias realizan en sus representaciones implica repensar y revalorizar el lugar de las problemáticas sociales en las prácticas escolares, retomando la pregunta acerca del sentido de la enseñanza de la realidad social en general y de lo económico en particular. Por ello, consideramos que la investigación sobre la significatividad que tienen para las infancias las situaciones de la realidad social (inmediata, cercana y conocida) permitirá delinear nuevos objetos de estudio para las ciencias sociales, por ejemplo, indagando los procedimientos, las operaciones, las modalidades que el pensamiento infantil perfila para dar sentidos a la acción de interpretar el mundo mediante el dibujo, como también de los conceptos y nociones teóricas que están en juego en las producciones realizadas.

Asimismo, toda tarea de investigación puede ser articulada con los procesos de desarrollo curricular. De este modo, mediante el diálogo sinérgico entre la producción científica referida al ámbito educativo y las políticas públicas, particularmente las educativas, será más factible diseñar y promover prácticas de enseñanza que fortalezcan el derecho de las infancias a conocer y comprender el mundo social del que forman parte. En este punto, se trataría también de contribuir a que amplíen y precisen, gradualmente, su conocimiento acerca de él no en términos descriptivos sino fundamentalmente críticos y propositivos.

En nuestro país, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios<sup>21</sup> (2004) explicitados para el área de ciencias sociales en el nivel primario señalan la existencia de contenidos vinculados al aprendizaje de la realidad social. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Provincial (2012) plantea para el Nivel Primario, en el marco de su obligatoriedad, diversos objetivos prioritarios fuertemente vinculados con generar

---

21 Cuadernillos con contenidos pautados, entre el Ministerio Nacional de Educación y las jurisdicciones, como base común para la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento en los niveles de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, de todo el país. Fueron publicados en el año 2004 mediante la aprobación de la Res. N° 225/04 por parte del Consejo Federal de Educación.

condiciones para que las infancias efectivicen su derecho a la educación mediante propuestas pedagógicas relevantes, vinculadas con su contexto y en clara relación con un Estado social de derecho sustentado en un paradigma de protección de los derechos humanos y respetuoso de la vida democrática. En concordancia, las prescripciones curriculares para el nivel primario retoman estas exigencias con vistas a asegurar a las y los niños el desarrollo de sus capacidades, la inclusión escolar, la justicia curricular y el pleno ejercicio de sus derechos. No obstante, se observa que “lo económico”, como esfera de la realidad social que las infancias habitan cotidianamente, no es enunciado en esos términos –como contenido explícito y comprensivo– sino que se presenta mediante algunas categorías de análisis vinculadas a la temática tales como “desigualdades”, “procesos socio económicos y políticos” y “capitalismo”. Para el segundo y tercer ciclo se propone el tratamiento de ciertos procesos económicos aplicados a la historia argentina, entre estos: “las condiciones socioeconómicas de la población Patagónica”, “librecambio y proteccionismo”, “el modelo agroexportador en el orden social capitalista” y “el auge de la industrialización liviana”.

En cuanto a la formación docente, el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria (PEP, 2015) se enmarca en los señalamientos anteriores destacando la necesidad de promover identidades profesionales docentes además de sólidas en la formación disciplinar, también respetuosas y promotoras de los marcos normativos propios de la educación en derechos humanos, la interculturalidad y la democracia. Así lo indica el marco orientador del área de las ciencias sociales cuando destaca la importancia primera de que sea cada maestra/o, “como docente y como ciudadano/a [capaz] de poder comprender el ‘mundo histórico’, la realidad social en la cual vive, para poder situarse como miembro activo de esa sociedad, reconociéndose como sujeto histórico social” (PEP, 2015, p.74). En este sentido, la referencia permanente a los dibujos realizados por niñas y niños de las escuelas primarias rionegrinas en el marco de este proyecto no resulta un mero gesto de simpatía o congratulación sino que responde al llamado de posicionar en la discusión de políticas educativas la voz de los niños y las niñas. Este asunto permitirá no solo ampliar el alcance de las experiencias reales de ciudadanía infantil sino también contribuir a enriquecer los marcos teóricos para la formación docente.

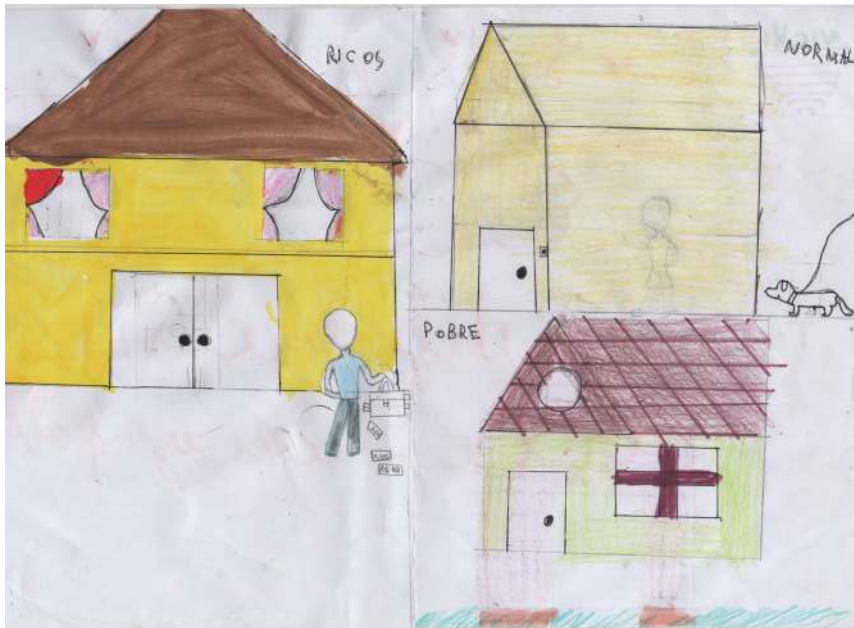
Seguramente, propuestas como la desarrollada permiten acercarse a la tarea del aula y delinear desde allí nuevos caminos de la acción pedagógica, motivando la revisión de las propias concepciones, propósitos y necesidades del trabajo docente, privilegiando la construcción de prácticas de enseñanza más significativas con la palabra de las infancias como vía de acceso prioritaria.

Si se piensan, discuten y llevan adelante acciones gubernamentales transformadoras en torno a mitigar los efectos de las crisis, por ejemplo, garantizando la continuidad del sistema de educación pública e incluyendo las voces de sus protagonistas,

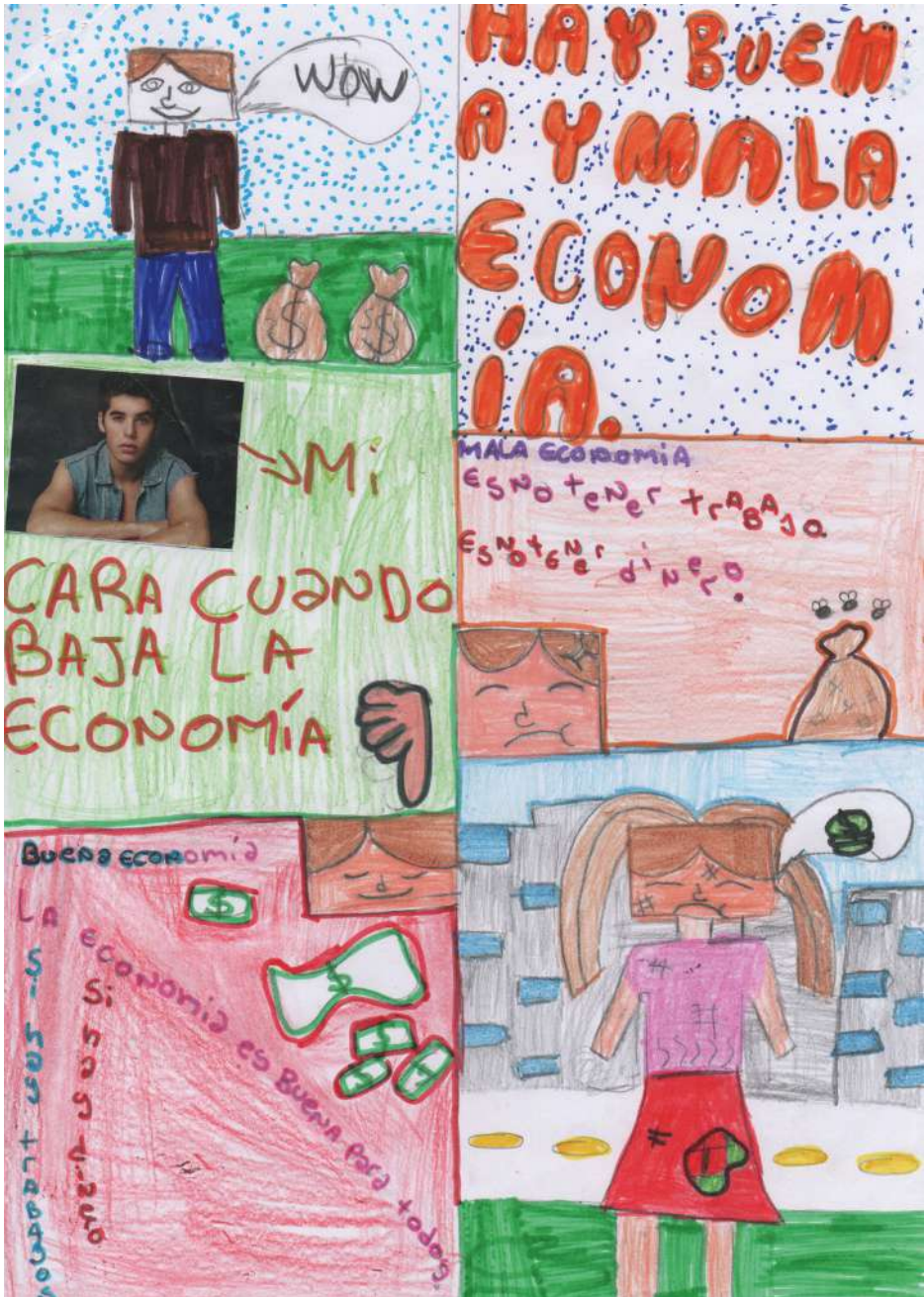
habrá sin dudas numerosas oportunidades para proteger a las infancias más vulnerables. Confiamos en que asegurar la problematización, ampliación y efectivización de sus derechos hoy será la manera más contundente de validar juventudes y adulteces solidarias de los derechos comunes en el mañana, para que la economía no sea una palabra ajena, “de grandes”, incomprensible, aburrida o sinónimo de angustias, sino la invitación a pensar mejores presentes para todas y todos.

## **Referencias bibliográficas**

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (PEP) (2015). “Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria”. Viedma.



E-265-#16



E-167 #11



### Dibujos que interpelan, agenda de trabajo

*Sebastián Waisgrais*

*Carolina Aulicino*

La palabra Economía está cargada de múltiples significados. Significados que resuenan de manera permanente en nuestra vida adulta. En las noticias, en las charlas familiares, en las preocupaciones personales.

Pensar en una agenda a futuro en temas de economía y niñez nos interpela acerca de qué hablamos cuando hablamos de Economía. A lo largo de este trabajo, diferentes niñas y niños en edad escolar dibujaron sus vivencias, percepciones e imaginarios de la economía, tal como la viven en su día a día. Interpretar estos dibujos implica partir de alguna definición de la palabra economía, entre las múltiples que pueden encontrarse.

Sin lugar a dudas, tenemos que pensar en cómo la sociedad se organiza para mejorar el bienestar de la población, en este caso, de la población infantil. Cómo administramos recursos para producir bienes y servicios, distribuirlos y consumirlos. La economía no solo se trata de números y mercados; también implica decisiones que afectan directamente la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, resulta crucial incorporar la mirada del bienestar considerando no solo los aspectos cuantitativos, sino también los impactos sociales y humanos de las decisiones económicas.

Las producciones compiladas en esta publicación han mostrado, desde la mirada de chicos y chicas de 9 y 10 años, cómo experimentan diferentes restricciones, las dificultades para acceder a bienes y servicios básicos, las terribles desigualdades que observan en su vida cotidiana, la tristeza por las carencias propias y ajenas, y cómo transitan la segmentación social cada vez más arraigada en la sociedad.

Nos interpelan sobre las diferentes formas de la pobreza y sobre la necesidad de un abordaje urgente y prioritario. Las chicas y chicos nos marcan su frustración por no poder comer, como el dibujo E70-#5, por tener que comer siempre lo mismo, como ilustra E70-#6, o por no poder comprar cosas materiales básicas como libros, muebles, ropa o juegos. El dibujo E70-#13 mostrando una nena que llora porque no tiene muebles mientras dice “si tuviera un ropero no tendría que guardar la ropa en una caja”. Pero también nos muestran sus preocupaciones por no poder acceder a la salud o a la educación, o tener que trabajar para contribuir a los ingresos del hogar.

Los dibujos E167-#1, E105-#9, E70-#3, E70-#4, E70-#17, entre tantos otros, muestran también una fuerte conciencia de cómo entienden y les afecta la inflación, la suba de precios, las preocupaciones que eso genera en sus familias y las restricciones que impone sobre sus consumos más básicos. En los dibujos E167-#11 o E167-#16 aparece una diferencia clara entre la mala economía (cuando no hay dinero, no hay comida o no hay vivienda) y la buena economía, donde se puede garantizar determinados niveles de bienestar. En el dibujo E631-#8 aparece algo muy presente en las diferentes ilustraciones: el miedo y el temor que genera la crisis que viven sus familias.

El trabajo con una herramienta para salir de la pobreza aparece claramente en dibujos como el E167-#3, así como la preocupación por la falta de empleo de sus padres o la presencia de trabajos no decentes, con bajos salarios y que no alcanzan para vivir.



E-265-#20

Hay una regularidad que se observa en los dibujos y que buscamos describir. Las chicas y chicos nos manifiestan sus privaciones, algunas de ellas múltiples y acumuladas (en el sentido de que en su vida cotidiana pueden estar determinadas por vivir en una casa precaria, no acceder a alimentos y tener que trabajar). Estamos hablando de derechos humanos, gran parte de ellos consagrados en la Constitución Nacional, en leyes nacionales, en normas sociales (la sociedad hace décadas llegó al consenso de que el trabajo infantil debe ser erradicado, o que los chicos y chicas deben estar en la escuela), en tratados internacionales, entre otros. Cada uno de los dibujos interpela a la Economía, o a lo que la Economía no ha podido asegurar hace décadas.

El país viene atravesando periodos difíciles, ciclos de luces y sombras. Como sociedad estamos acostumbrados a muchas grietas. Pero hay un consenso que debería superarlas: la política económica debe tener como objetivo central generar las condiciones para reducir significativamente la pobreza en la infancia y, fundamentalmente, erradicar algo que nos avergüenza diariamente: la pobreza extrema. Aproximadamente 2,5 millones de niñas y niños viven en hogares donde no se cubren los gastos alimentarios, y un millón de chicos y chicas se saltean al menos una comida diaria (UNICEF, 2024).

Los dibujos de las chicas y chicos nos interpelan también a romper la invisibilización que muchas veces sienten los propios niños y niñas que viven en estos contextos y que se refleja en una falta de priorización de esta problemática como lo que entendemos es: la principal deuda de nuestra democracia y nuestra mayor urgencia.

Volviendo a la centralidad de este libro, hay dibujos que son en sí mismo una indicación de una agenda de políticas que deberían implementarse y/o reforzarse para revertir diferentes vulneraciones de derechos. Vulnerabilidades que, en la propia vivencia de un chico o una chica, están asociadas a privaciones, dolores, tristeza, angustias, violencias, entre otros.

¿Qué se requiere para revertir esta situación? ¿Cuál debería ser esta agenda de trabajo? En primer lugar, es necesario que el país crezca de manera sostenida y que ese crecimiento tenga un sesgo etario que se canalice a través de políticas redistributivas que mejoren las condiciones de vida de los hogares con niñas y niños. Que les garanticen a las personas adultas el acceso a un trabajo decente, es decir, empleos formales, estables y que generen ingresos adecuados. “Sin trabajo no hay dinero. Y sin dinero no hay comida. Y sin comida no hay salud. Y sin salud no hay vida” nos ilustra -directo al grano- el dibujo E167-#5, describiendo claramente qué debería generar la economía en el país. Y que garanticen, también, el acceso al sistema de protección social por parte de todos los niños y niñas.

Todo esto requiere de decisión política, que se traduzca en acciones y políticas concretas con resultados tangibles sobre los niños y niñas. Implica consensos entre todas las fuerzas políticas y actores sociales sobre la importancia de priorizar la ni-

ñez. Y esto implica priorizarla, también, en los presupuestos públicos: que no haya reducciones en términos reales de los recursos que se destinen a la niñez. Y que se garanticen los recursos suficientes para las políticas que buscan dar respuesta a las dimensiones no monetarias de la pobreza: educación, salud, nutrición, vivienda e infraestructura, en especial en zonas con déficits estructurales.

Ningún chico o chica elige nacer en la pobreza. Pero hoy, la posibilidad de ejercer plenamente sus derechos está determinada por el lugar donde nacen y las características socioeconómicas del hogar donde crecen. Las chicas y chicos entienden lo arbitrario de esta situación y lo insoportable de esta desigualdad. Dibujos como el E265-#2, donde muestra “lo que le falta a mi amigo”: desde la comida, hasta el gas, la luz, un celular, auto o dinero. El E265-#20 donde aparece lo que tiene: comida, una casa, gas, escuela. Y lo que su amiga no: no tiene un hogar, ni mucho que comer. Chicas y chicos que no sufren esas privaciones, pero las ven en su entorno más cercano como compañeros y amigos y reconocen que esa no es una situación tolerable.

Lejos de ser algo voluntario, vivir en la pobreza tiene consecuencias a largo plazo, deja huellas en sus vidas. Somos las personas adultas las que podemos tomar las decisiones para revertir esta realidad. Pero las niñas y niños tienen derecho a expresar su opinión y participar de la definición de las decisiones que los afectan, sin importar su edad, incluso -y quizás especialmente- en temas económicos. Como ya nos enseñaba Eduardo Bustelo “La infancia son los que nacen sin hablar y, por lo tanto, están fuera de un mundo ya hablado, ‘conversado’ y escrito. Entonces, un proceso emancipatorio consistiría no en el abandono de la infancia sino en el regreso a la misma, esto es, a la indeterminación inicial del hombre de la que nació y continúa naciendo. Allí habita la libertad, de allí emerge lo posible”.

Así como la riqueza se hereda, también ocurre lo mismo con la pobreza, pero de una forma más perversa. Se reproduce de generación a generación, se transforma en algo persistente y en muchas ocasiones estructural. No hay forma más efectiva de reducir la pobreza en el mediano y largo plazo que erradicar la pobreza en la niñez. Las infancias lo exigen -observen sus dibujos- y es su derecho.

## Referencias bibliográficas

UNICEF (2024). “Pobreza monetaria y privaciones vinculadas a derechos en niñas y niños. Argentina 2016-2023”. Buenos Aires. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/informes/informe-pobreza>



---

## Las infancias y la economía, expresión y escucha

*Adolfo Pérez Esquivel*

El mundo lúdico de niños y niñas es mágico, cargado de sorpresas y encantamientos, que por desgracia los adultos olvidamos. Perdimos la creatividad que nace en el mundo de la pureza de pensamiento y del alma. Este libro nos recuerda todo eso.

Vivimos en sociedades con luces y sombras, con los fuertes contrastes que afectan las vidas y en particular las de los niños y niñas que se enfrentan, muchos de ellos, con la violencia social y estructural. Nos preguntamos sobre sus pensamientos y sentimientos, qué los afecta en la vida, la economía, si pueden diferenciar el precio y el valor en sus vidas, y cuestiones como la alimentación, la pobreza, las crisis que no entienden cabalmente, pero las sufren de manera diferenciada.

Niños y niñas que desde muy pequeños aprenden el precio del dinero, de una moneda, que trabajan o mendigan día a día para sobrevivir, que son explotados por la sociedad, que son parte de una familia desarticulada y violenta, que los lleva a buscar otros lugares donde vivir y forman pandillas para protegerse unos a otros/as. Son los llamados “chicos de la calle” y comienzan a comprender el precio que le impone la sociedad en la que viven, la economía de sobrevivencia.



E-265-#19



Aprenden el precio de todas las cosas que necesitan y las que desean y que expresan a través de dibujos, danzas, cantos o palabras marcadas por la violencia en la que viven, en una sociedad que los expulsa por considerarlos un peligro. Los niños no son un peligro, están en peligro, y necesitan de valores humanos, de la ternura y la solidaridad y comprender que precio y valor no son lo mismo.

Existen documentos de las Naciones Unidas, Tratados sobre los derechos de la infancia, la Convención de los Derechos del Niño y la obligación de los Estados de garantizar sus derechos, pero en la práctica los niños y niñas no son escuchados. En estas páginas, encontramos un canal de expresión y de escucha.

Las llamadas “Ciencias Económicas” son fluctuantes, inciertas, políticamente a favor de los poderosos, y generan mayor desigualdad social, agudizan la pobreza y la exclusión de los sectores más empobrecidos. En la calle, hoy la economía se reduce a tener el dinero para sobrevivir, llevar a la familia algo para comer, cubrir necesidades inmediatas como ropa, abrigo, alimento y vivienda. Esto es un “dato económico” tan simple como potente y cruel.

No todos los niños sufren las carencias sociales, culturales y económicas, algunos pertenecen a una clase social con recursos y disponen de otras condiciones de vida donde la economía adquiere otra dimensión en sus vidas y la expresan de diversas formas, por ejemplo, a través del dibujo y la pintura.

Llevamos muchos años de acompañamiento a niños y niñas en estado de riesgo social y vemos que tienen comportamientos diversos y, a pesar de las carencias que viven por la falta de recursos económicos, desarrollan valores que no tienen precio, como la amistad, la solidaridad, el compartir el pan con otros iguales. Eso también se ve en los dibujos del libro. En todo caso, la infancia todavía es una asignatura pendiente de nuestra sociedad.



E-70-#20.



E-167-#16



**Carolina Aulicino** es Oficial de Política Social en UNICEF Argentina. Licenciada en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires y Mg. en Administración y Políticas Públicas por la Universidad de San Andrés. Se ha especializado en temas relativos a protección social, primera infancia, género y cuidados. Es co-autora del libro *El futuro es hoy. Primera infancia en Argentina*. Fue coordinadora del programa de Protección Social en CIPPEC y realizó actividades de investigación y docencia en la Universidad de Buenos Aires.

**Juan Pablo Bohoslavsky** es investigador del CONICET en la Universidad Nacional de Río Negro (CIEDIS). Abogado, magíster en Derecho Empresario y doctor en Derecho. Fue funcionario de la UNCTAD y Experto Independiente en deuda externa y derechos humanos de la ONU. Ha sido consultor de organismos internacionales y organizaciones de derechos humanos. Defendió al Estado argentino en arbitrajes internacionales. Investiga problemas sobre economía y derechos humanos.

**Francisco Cantamutto** es investigador adjunto de CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (UNS-CO-NICET). Asistente de Docencia en el Departamento de Economía (UNS). Es licenciado en Economía (UNS-Argentina), maestro en Ciencias Sociales (FLACSO-México), doctor en Investigación en Ciencias Sociales, mención en Sociología (FLACSO-México). Se especializa en temas de economía política latinoamericana contemporánea, con enfoque de derechos humanos, especial referencia las dinámicas de la deuda pública. Ha asesorado en diversas oportunidades organizaciones sociales vinculadas a derechos humanos y política fiscal.

**Noelia De Grossi** es profesora en Historia (UNS). Docente titular del área de Ciencias Sociales, orientación Sociología, Profesorado de Educación Primaria, y docente interina de Historia de la Educación Argentina, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina.

**Cecilia Ferrarino** es doctora en Educación (UNCo), especialista en Pedagogía de la Formación (UNLP); especialista en Ciencias Sociales (FLACSO), licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN) y profesora en Filosofía. Profesora en Ciencias de la Educación y profesora en EGB 1 y 2 (ISJXXIII). Docente e investigadora en UNRN. Coordinadora de Formación Inicial en la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Dirige tesis de grado y posgrado. Evaluadora de publicaciones, proyectos e informes de investigación. Ha sido jurado en concursos de ingreso y ascenso en la carrera docente.

**Paola García Rey** es abogada (UBA, 2004) y máster en Leyes (LLM) (Universidad de Columbia, 2010). Fue coordinadora del Área de Derechos Humanos y Sistema Interamericano del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Columbia. Ha sido consultora para UNICEF-Nueva York, el Ministerio Público de la Defensa en Argentina y en el Instituto de Políticas Públicas y Derechos Humanos (IPPDH) del MERCOSUR. Actualmente es Directora Adjunta en Amnistía Internacional Argentina.

**Elizabeth Jelin** es Doctora en Sociología, Investigadora Superior del CONICET, con sede en el CIS – CONICET / IDES-UNTREF. Es Fellow del International Science Council y Doctora Honoris Causa de la Université Paris-Ouest, la Universidad de la República en Uruguay y de las universidades de Córdoba, Mar del Plata y San Luis. Recibió el Premio Houssay a la Trayectoria en Investigación en Ciencias Sociales y el Premio CLACSO. Autora de libros sobre derechos humanos y ciudadanía, desigualdades sociales, familia, género, memorias sociales y movimientos sociales. Una selección de sus trabajos está publicada en *Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales. Antología esencial*.

**Adolfo Pérez Esquivel** es activista, profesor, escultor y pintor argentino. Estudió en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Desde 1974, es coordinador del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), y desde 2004 es presidente de la

Comisión Provincial por la Memoria. Es miembro del Tribunal Permanente de los Pueblos. En 1980 recibió el Premio Nobel de la Paz por su compromiso con la defensa de la democracia y los derechos humanos por medios no-violentos frente a las dictaduras militares en América Latina.

**María Victoria Rego** es doctora en Psicología y magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora y docente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica y de la carrera de especialización en Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología de la UBA.

**Julieta E. Santos** es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Derechos Humanos y políticas sociales (UNSAM). Becaria doctoral UNCo-CONICET. Coordinadora de Investigación y Extensión, Dirección de Educación Superior, Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Docente en ámbito universitario y no universitario. Autora de publicaciones vinculadas con formación docente y derechos humanos. Realizó consultorías, diseño instruccional y desarrollo curricular en Educ.ar, INFoD, Dir. de DDHH, Género y ESI, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, entre otros.

**Silvia Schlemenson** es doctora en Psicología (UBA), directora de la carrera de especialización en Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología, UBA. Titular de la cátedra de Psicopedagogía Clínica en dicha facultad, entre los años 1986 y 2016. Investigadora principal y directora de proyectos de investigación nacionales e internacionales.

**Elías Rolando Schnaidler** es profesor nacional de Educación Física (INEF) Romero Brest (CABA), magíster en Teorías y políticas de la recreación y el tiempo libre, Facultad de Turismo (Univ. Nacional del Comahue), categoría III en el programa nacional de investigadores. Su área de especialización es formación artística y educación física. Es Profesor Asociado en Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo) y en la Maestría de Actividad física y deporte – UFLO (CABA). Dirige el proyecto de investigación (FACE-UNCo) “Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos escolares. Resignificaciones en tiempos de pandemia”.

**Isabelino A. Siede** es doctor en Ciencias de la Educación (UBA), licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y profesor para la Enseñanza Primaria. Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata y la

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Sus libros más recientes son *Ciudadanía desde la infancia* (Homo Sapiens, 2024), *Educación ciudadana: perspectivas y experiencias* (compilador, Aique, 2023); *El oficio de enseñar Sociología en la escuela secundaria* (compilador, Homo Sapiens, 2022) y *En busca del aula perdida* (Noveduc, 2021).

**Daniela Sánchez** es licenciada y profesora en Psicopedagogía (UNCo). Profesora Adjunta Regular en la cátedra Clínica I de Licenciatura en Psicopedagogía. Investigadora categoría IV y extensionista. Asesora de la Coordinación Investigación y Extensión de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.

**Volker Türk** (Austria) es el actual Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Anteriormente ha ocupado altos cargos en las Naciones Unidas en la Oficina Ejecutiva del Secretario General y en el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, tanto en su sede de Ginebra como en las oficinas de Malasia; Kosovo, Bosnia y Herzegovina, República Democrática del Congo y Kuwait. Volker Türk es doctor en Derecho Internacional por la Universidad de Viena y máster en Derecho por la Universidad de Linz (Austria).

**Soledad Vercellino** es doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Sociedad e Instituciones y licenciada en Psicopedagogía. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y la Universidad Nacional del Comahue. Integra el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad de la UNRN, e investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y su impacto en el aprender. Autora de artículos, capítulos de libros, informes técnicos y libros, entre ellos *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (2018) y *Transiciones. Hacia una comprensión de los inicios de los estudios universitarios* (2023).

**Sebastián Waisgrais** es especialista en Inclusión Social y Monitoreo de UNICEF Argentina. Es economista con especialización en Desarrollo Económico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Diploma de Estudios Avanzados en Economía y doctor en Economía por la Universidad Pública de Navarra. Con anterioridad ha desempeñado tareas como consultor para los Ministerios de Economía y de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina. Ha realizado



actividades de docencia e investigación, y publicado artículos sobre economía laboral y de la educación, evaluación e inversión social.

**Ariel Wilkis** es doctor en Sociología por la Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales y la UBA. Se desempeña como investigador del CONICET y Profesor Titular de la Universidad Nacional de San Martín. Desde el año 2018, es el Decano de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales. Sus investigaciones sobre la vida social y política del dinero son referencia en América Latina. Junto a Mariana Luzzi prepara una nueva edición actualizada del libro *Dólar. Historia de una moneda argentina* que será publicado por Siglo XXI en el año 2024. *The Moral Power of Money* fue premiado por la Asociación Americana de Sociología.

**María Fernanda Zwenger** es profesora de Artes Visuales para Nivel Primario por la Escuela Superior de Bellas Artes de Neuquén; profesora de Educación Primaria por el Instituto Superior de Formación Docente N° 5 de Plottier y profesora Superior de Dibujo y Escultura por la Escuela Superior de Bellas Artes de Neuquén. Se desempeña como profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNComa) y en los Institutos de Formación Docente N° 4 y 6 de Neuquén. Integra el Proyecto de Investigación (FACE – UNCo) “Prácticas artísticas y procesos pedagógicos en ámbitos escolares. Resignificaciones en tiempos de pandemia”.

Este proyecto cuenta con un sitio digital, en el que se pueden ver todos los dibujos producidos por la/os niña/os que participaron de este proyecto, y no solo los que fueron seleccionados para este libro.

Se puede acceder a la página a través de este enlace:  
<https://infanciasdibujandolaeconomia.com.ar> o mediante este código QR



Este libro presenta dibujos producidos por niña/os de cuarto grado (8-9 años) de escuelas primarias de Río Negro, en los que expresan lo que saben, sienten y quieren sobre la economía (tanto sobre macroeconomía como economía de los hogares). En muchos de esos dibujos se observa padecimiento psíquico por los efectos de un sistema de exclusión, pobreza y desigualdad. En algunos de ellos se evidencia el individualismo y la falta de empatía; sin embargo, también se constatan valores como la solidaridad y la inclusión. El libro también contiene capítulos escritos por experta/os con reflexiones sobre esas producciones artísticas desde diversos campos disciplinarios, como la educación, la psicología, los derechos humanos, la economía, la psicopedagogía y la sociología.

*Lo intraducible, lo indecible, lo críptico.*

*La poesía sacude las palabras y transforma la imposibilidad en ocasión. Condensa y asume un mensaje que otros esquivan, por incrédulos.*

*Y la poesía visual, en este libro, se vuelve urgente. Golpea los huesos y hierve en la sangre.*

*Una rara mezcla de enojo y esperanza se encuentran como parientes lejanos.*

*Una de las facultades más exquisitas que tiene la sinceridad es la de reunir en un acto alquímico simpleza y naturalidad. Lo que oímos, nos resuena y nos integra, lo que vemos, nos absorbe y nos conmueve.*

*Los dibujos de la niñez navegan estas aguas con soltura y precisión, describen una promesa hipnótica que existe porque reduce en líneas de crayón barato una cosmogonía exasperante.*

*No podemos salir iguales luego de atravesar esta mirada suspendida en el tiempo. En palabras de Dylan Thomas, "La pelota que arrojé en el parque cuando era niño, todavía no tocó el suelo".*

*Mirar el pasado nos obliga a asumir el presente, porque el futuro, es de ellos.*

*Pablo Bernasconi*

*(ilustrador, escritor y diseñador de libros infantiles)*

**Juan Pablo Bohoslavsky** es investigador del CONICET en la Universidad Nacional de Río Negro. Abogado, Magister en Derecho Empresario y Doctor en Derecho. Defendió al Estado argentino en arbitrajes internacionales, participó en la estatización de Aguas y Saneamientos Argentinos (AySA) y fue su director representando al Estado nacional.

Fue funcionario de la UNCTAD y Experto Independiente en deuda externa y derechos humanos de la ONU. Ha sido consultor de la CEPAL, la ACNUDH, PNUD y organismos de derechos humanos. Investiga problemas sobre economía y derechos humanos.