XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Cuerpo y emociones, construyendo políticas públicas desde una mirada decolonial.

Mariela Ibarra y Lorena Borracci.

Cita:

Mariela Ibarra y Lorena Borracci (2023). *Cuerpo y emociones, construyendo políticas públicas desde una mirada decolonial. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/563

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

XV JORNADAS DE SOCIOLOGÍA

Mesa 77: Políticas sociales y sociedad: lecturas sociológicas.
Eje 5 Estado y Políticas Públicas.

Cuerpos y emociones, construyendo políticas públicas desde una mirada decolonial

Mariela Ibarra
Lorena Borracci

Ponencia XV Jornada de la carrera de Sociología. 6 al 10 de noviembre 2023

Mesa 77: Políticas sociales y sociedad: lecturas sociológicas.
Eje 5 Estado y Políticas Públicas.
Mariela Ibarra- Magister (UBA-FLACSO)- Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Gestión Pública.
Lorena Borracci- Antropóloga Social- (UBA) (Doctorado Facultad de Antropología)- Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Cuerpos y emociones, construyendo políticas públicas desde una mirada decolonial

Resumen

Como parte del equipo de trabajo de la Defensoría del Pueblo de CABA, con el dispositivo *Teatro en las Escuelas,* del área de Gestión Pública desarrollamos tareas de promoción de derechos en los colegios de la Ciudad de Buenos Aires. Tenemos como objetivo crear un espacio a partir del cual la comunidad educativa pueda participar en el debate, la reflexión y el compromiso sobre los diferentes derechos, la convivencia y la resolución de conflictos a partir del uso de recursos artísticos. En nuestro trabajo proponemos un disparador artístico, junto con un taller para abordar situaciones problemáticas en relación a la convivencia escolar.
En los últimos años comenzamos a investigar sobre las emociones, registrando su importancia en la construcción de nuestra propuesta artística y también como parte de una mirada decolonial sobre la política pública.
Queremos mostrar en esta ponencia algunas de las propuestas que surgieron en torno a esa construcción y en relación con el diseño y aplicación de las políticas públicas en contextos escolares.

Palabras clave:
Infancias- derechos- educación sexual integral- recursos artísticos- emociones- políticas públicas.

Introducción

Esta ponencia se inscribe en un proceso de reflexión y revisión de nuestro trabajo en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, territorio en donde trabajamos en la promoción y difusión de derechos para las infancias desde el Área de Gestión Pública de la Defensoría del Pueblo. Los abordajes acerca de los derechos en torno a la sexualidad y los géneros se hicieron posibles a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, (ESI, Ley Nº 26.150/06), que habilitó un marco legal para incorporar diferentes problemáticas en torno a las identidades, estereotipos y mandatos sociales que ya formaban parte de las discusiones en la sociedad.

Importa señalar que en los últimos años, sobre todo a partir de la emergencia del Movimiento Ni Una Menos[1] (2015), se produjo en la sociedad un proceso reflexivo intenso sobre las problemáticas que los feminismos y los movimientos de mujeres venían desarrollando desde hacía décadas al reposicionar fuertemente ¨*que lo personal es político*¨, recuperando el lema que identificó a los feminismos de los 60-70 y que tomó la fuerza de una potente declaración política al visibilizar las relaciones de poder que operan en las interacciones cotidianas de las vidas personales.

De tal modo, pensar las relaciones de poder que atraviesan los cuerpos y las sexualidades, desarmar las construcciones de violencia alrededor de los mismos se convirtió en una posibilidad y podemos decir una *sensibilidad epocal* (Ciriza A. 2020, p.187). Así como también pensar las localizaciones, los espacios situados desde donde se construyen esos cuerpos (Haraway D. 1995), devino una responsabilidad epistemológica para quienes trabajamos para y desde el Estado. En esa dirección las prácticas y los significados atribuidos a la ESI dentro y fuera de las escuelas fueron transformándose al ritmo de las discusiones sociales en torno a la sexualidad y al género de los últimos tiempos.

Pensamos por esta razón que profundizar en los alcances y contenidos de la ESI como un derecho humano, y como una estrategia para mejorar la calidad de vida actual y futura, es una tarea que nos permite aportar herramientas para el desarrollo del bienestar y la salud de las infancias.

En esa dirección nuestro objetivo fue incorporar la perspectiva de género desde un enfoque no binario; entendiendo los géneros en sus dimensiones femeninas y masculinas como construcciones socioculturales, productos de las interacciones humanas con sus entornos sociales. Nos propusimos trabajar sobre la deconstrucción de roles y mandatos sociales; reflexionar acerca de las identidades diversas para visibilizar los prejuicios en las formas instituidas por el sentido común. Las distintas actividades buscaron sensibilizar y promover la reflexión acerca de cuáles son los atributos, disposiciones y sensibilidades atribuidas socialmente a las masculinidades y a las feminidades que reproducen desigualdades.

A más de quince años de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral, incorporar las voces de las infancias y lxs[2] jóvenes a partir de sus nuevas demandas constituye una tarea central y forma parte del desafío de construir políticas públicas en términos

---

[1] *Ni una Menos*: es un colectivo que nace en Argentina el día 3 de junio del año 2015 a partir de una movilización convocada contra la violencia hacia las mujeres y el femicidio por un grupo de activistas feministas, artistas y periodistas que masificó la agenda de los feminismos en la sociedad.

[2] Utilizamos en este trabajo el lenguaje inclusivo porque incorpora la configuración discursiva de varias luchas para reconocer a las personas según su género autopercibido, desde una mirada no esencialista y sin suponer el binarismo como norma.

horizontales. Esto implica incorporar a las poblaciones en el hacer, desde el comienzo de las planificaciones, ya que consideramos que poseen puntos de vista y saberes prácticos que deben ser integrados en el diseño y ejecución de las intervenciones hechas desde los organismos estatales.

El dispositivo *Teatro en las escuelas* tiene por lo tanto, como meta, crear un espacio a partir del cual la comunidad educativa toda pueda participar en el debate, la reflexión y el compromiso sobre los diferentes derechos, y la resolución de conflictividades en contextos escolares a partir del uso de recursos artísticos.

1-Breve reseña del dispositivo Teatro en las Escuelas

Cuando arrancamos la experiencia teatral en el año 2009 lo hicimos utilizando la pieza *Un pequeño detalle* como disparadora, a partir de la cual se generaba un debate con las infancias sobre las diferentes formas de violencias que aparecían en escena. Esta experiencia se fue transformando producto del proceso colectivo de trabajo que implicó un permanente intercambio con lxs alumnxs, la incorporación de las miradas de todas las personas que fueron participando en los dispositivos (actores/actrices/ organizadores de lxs debates) y la reflexión simultánea sobre todas estas dinámicas por parte del equipo de la Conducción Ejecutiva de Gestión Pública.

Como producto de los intercambios en los distintos escenarios escolares nos planteamos la necesidad de generar una herramienta para interactuar de manera conjunta con las infancias en una dramatización.

Surgió de esta forma la idea de realizar dos escenas en el taller posterior a la representación teatral, este formato nos permite que las infancias logren vivenciar en la primera escena las secuencias de acciones que originan una acción violenta hacia otrxs, de manera tal que luego esta situación habilite una conversación sobre ese proceso, las acciones y las emociones que conlleva para finalmente pensar entre todxs cómo podemos desarmar esa conflictividad en una nueva escena reparadora.

De esta forma surgieron los talleres como herramienta para abordar los contenidos de la obra, y se fueron convirtiendo hasta el día de hoy en un espacio interactivo que ha ido también modificándose a partir de la interacción con los diferentes grupos de estudiantes,

Desde el año 2018 a partir de demandas de docentes y directivxs de los establecimientos escolares comenzamos a trabajar en la promoción y difusión de la Educación Sexual Integral (ESI), proponiendo mecanismos de prevención que permitan

el desarrollo de una mejor convivencia y que posibiliten la construcción de prácticas de entendimiento con el otrx, basados en la solidaridad y el respeto en las diferencias.

2-Enfoque teórico-metodológico

2.1- Conocimientos Situados

Partimos para el diseño de nuestras herramientas de la definición de Donna Haraway (1995) sobre los conocimientos situados:

> La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular. La cuestión de la ciencia en el feminismo trata de la objetividad como racionalidad posicionada. Sus imágenes no son el producto de la huida y de la trascendencia de los límites de la visión desde arriba, sino la conjunción de visiones parciales y voces titubeantes en una posición de sujeto colectivo que prometa una visión de las maneras de lograr una continua encarnación finita, de vivir dentro de límites y contradicciones, de visiones desde algún lugar (p. 339).

De esta forma la construcción de la metodología es parte de un proceso reflexivo en donde combinamos la perspectiva teórica y el hacer grupal en contacto con la comunidad educativa. Trabajamos desde un enfoque cualitativo porque parte de una perspectiva inductiva, que produce conocimiento a partir de comprender los significados de las acciones que distintos actores sociales desarrollan en contextos específicos (H. Sampieri, 2014).

En esa dirección, durante todos estos años hemos ido transformando los objetivos en función de las demandas de las poblaciones con las que interactuamos de manera de aportar recursos y herramientas a partir de sus propias experiencias y necesidades.

Podríamos pensar en este sentido que el diseño de un dispositivo para las infancias y la necesidad de que estas aparezcan desde el comienzo del diseño de la política sí puede ser conjugable en términos de la construcción entre voces, donde primero se establece un ejercicio reflexivo en el que nuestras prácticas y motivaciones son analizadas a la luz de los referentes que las componen para, en un segundo momento, poder situarnos con un otrx a construir conocimiento en conjunto partiendo de esa honestidad e interés por descubrir juntxs y no simplemente para extraer información.

2.2-Perspectiva decolonial

Partiendo de esa mirada situada nos posicionamos entonces desde el *Sur global* (De Sousa Santos, 2011), entendiéndolo como el espacio geopolítico que representa el conjunto de poblaciones que han sufrido injusticias sistemáticas causadas por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Un grupo heterogéneo y disperso de

poblaciones que comparten una posición estructural de periferia en el sistema internacional y que han experimentado a lo largo de su historia el sufrimiento de sus pueblos, como consecuencia de la inserción subordinada al sistema capitalista mundial. De Sousa Santos en su libro sobre las Epistemologías del Sur (2011) señala que,

> las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial (*Introducción a las Epistemologías del Sur,* p. 16).

2.3- Dispositivo-creativo

En principio tomamos la idea de *dispositivo*, término introducido por Michel Foucault desde el campo de la filosofía (1984) porque nos permite expresar la relación saber/poder en su materialidad. Agamben (2011), señala

> Está claro que el término, tanto en el uso común como en aquel que propone Foucault, parece remitir a un conjunto de prácticas y mecanismos (invariablemente, discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato (Qué es un dispositivo, p.254).

Si bien este artefacto es utilizado en el sistema capitalista para disciplinar cuerpos y poblaciones, es justamente desde estos cuerpos desde donde también pueden emerger subjetividades emancipadas.

Considerando entonces el cuerpo como un territorio en donde se inscriben luchas y resistencias, comenzamos a trabajar en el diseño de una herramienta que nos permitiera abordar los estereotipos y las emociones que conllevan en torno a las identidades masculinas/femeninas. Entendiendo a los estereotipos como sistemas de valores que tienden a dar sentido a la acción humana de manera simple y generalizada y esto puesto en vinculación con la ESI, habilita la construcción y reproducción de ideas, cualidades y expectativas que las sociedades atribuyen a mujeres y hombres; creando de esta forma representaciones simbólicas de lo que ambos géneros deberían sentir. Al asignar estas ideas reafirman un modelo de feminidad y otro de masculinidad que son excluyentes entre sí.

Elegimos trabajar a partir de recursos artísticos, porque la creación de estos espacios nos permite abrir discusiones sobre las ideas y representaciones del mundo que atraviesan a las infancias, también nos posibilita trabajar en el reconocimiento y la expresión del derecho que tienen a ser cuidadas, respetadas y escuchadas.

Nos apoyamos para trabajar sensibilidades y creatividad en el cruce entre metodología, epistemología y teoría que realiza Scribano, A. (2011) al describir la Unidad de Experienciación (UE), a partir de su lectura sobre Lev Vigotsky, Roy Bhaskar y Réne Thom.

> La unidad de experienciación es pensada como un nodo por donde se vectorializa la vivencia que implican las cromaticidades de las distancias y proximidades entre experiencia y expresividad. Un nodo que permite identificar y sistematizar el conjunto de superposiciones emocionales que advienen en un acto expresivo. (p 22-23).

El diseño de las escenas teatrales para el momento del taller posterior a la obra, podemos pensarlo como el intento de proponer experienciar/ sentir con el cuerpo las emociones que experimentan quienes hacen y quienes reciben violencia de parte de sus pares en las escuelas.

De esta forma el uso del recurso artístico como disparador nos permite abordar las emociones como estados corporales y favorece la indagación respecto de los mecanismos de regulación de las sensaciones. La posibilidad que brinda el dispositivo de acceder a registros expresivos y emocionales a partir de la obra de teatro y el taller sobre el abordaje de los sentidos y prácticas que las infancias construyen en los entornos escolares.

2.4- Cuerpos-Emociones

Sostenemos que en el contexto actual del capitalismo global el cuerpo entendido como cuerpo-territorio, evidencia como señala Gago V. (2019) ¨como la explotación de los territorios comunes, comunitarios (urbanos, suburbanos, campesinos e indígenas), implica violentar el cuerpo de cada quien y el cuerpo colectivo por medio del despojo¨ (p.90). A su vez esta forma de expansión capitalista se caracteriza como menciona Scribano A. (2013) por ¨a) un aparato extractivo de tierra, agua y energía, b) la creación de un dispositivo de regulación de las sensaciones y los mecanismos de soportabilidad social; y c) el refuerzo de la máquina militar represiva.¨(p.27).

Aprendemos el mundo a través de nuestros cuerpos, este aparece como un entramado de afectos, recursos, posibilidades que se construyen en relación con otrxs. Scribano A. (2013) habla ¨de cuerpo individual, cuerpo subjetivo y cuerpo social (p.28)¨; y establece

una distinción analítica entre *cuerpo imagen, cuerpo piel y cuerpo movimiento*, en donde el primero ¨es un indicador del proceso de como veo que me ven […] cuerpo piel señala el proceso de como siento naturalmente el mundo […] y el cuerpo movimiento es la inscripción corporal de las posibilidades de la acción¨ (p.28-29).

Por lo tanto las personas son percibidas y se autoperciben en un cuerpo, en este sentido las percepciones, las sensaciones y las emociones nos permiten entender como se construyen las sensibilidades sociales en los distintos contextos y en esa dirección como se producen y reproducen los mecanismos de soportabilidad social.

Como llegamos a sentir lo que es correcto y que pasa si no logramos incorporar el esquema de sensibilidad esperado para cada contexto.

Pensar las infancias desde su anclaje corporal-afectivo nos permite por un lado observar en los espacios en donde trabajamos como operan esos mecanismos de soportabilidad y por el otro nos brinda la posibilidad de habilitar espacios creativos que pongan en discusión esos límites de soportabilidad.

En esa dirección, el abordaje de las situaciones de conflictividad en la escuela se realiza a través de profundizar en la expresión de las emociones con la obra teatral y la dramatización de las escenas de *roll play* del conflicto/reparación. Esta dinámica posibilita la reconstrucción de sentidos desde un rol protagónico a través de la técnica dramática del 'como si'; habilita además un canal de expresión y permite a lxs alumnxs interactuar también mediante el lenguaje corporal.

Durante el desarrollo de la obra teatral el personaje del padre transita distintos estados emocionales como el enojo y la angustia; el conflicto posibilita que se manifieste la emocionalidad hasta llegar a la escena final en donde el padre logra expresar lo que siente y a partir de esa condición de posibilidad, puede re-vincularse con su hija.

El dispositivo pone en el centro del debate la cuestión de las emociones; cuáles están permitidas y cuáles no; quienes pueden/deben sentir/mostrar su debilidad y quienes pueden/deben ser y sentirse fuertes.

La fragilidad, el enojo expuestas por el padre; el miedo, la vergüenza, la tristeza, expresadas por la hija, son emociones que aparecen en la obra y que son re-utilizadas como recursos didácticos para abordar la cuestión de la naturalización de los estereotipos de género.

En el marco de estas actividades con lxs chicxs se produce un intercambio, un diálogo, una implicación entre ellxs y el equipo de trabajo a partir de una experiencia intersubjetiva de reflexión compartida.

3-Efectos, resultados, impactos

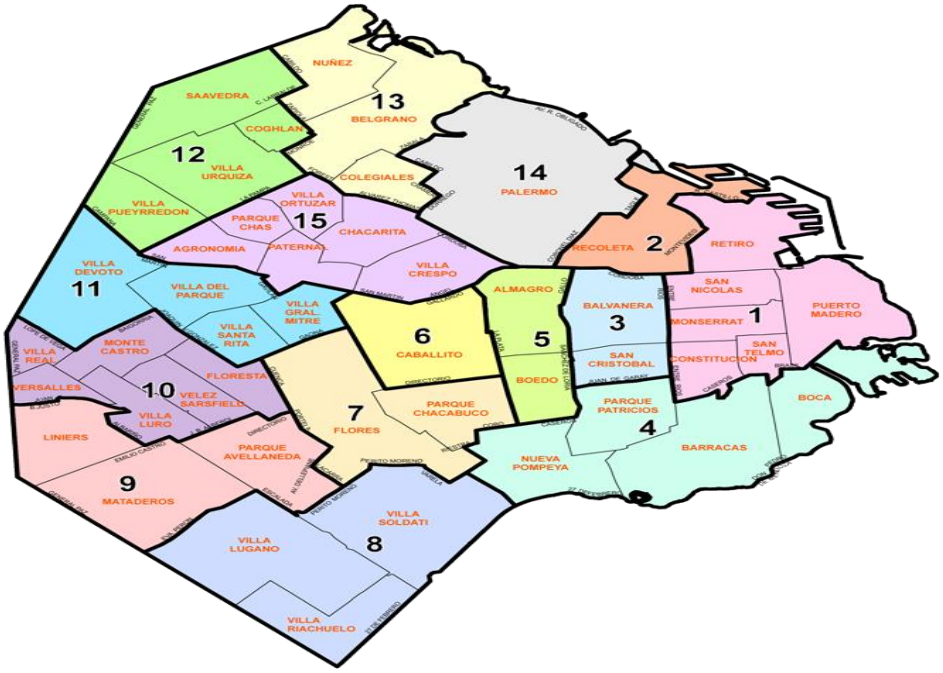
Desde el año 2018 cuando comenzamos a profundizar en la ESI hasta mediados del año 2023 vieron la propuesta con las distintas versiones más de 13.000 estudiantes de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Se trata de alumnxs de 4°, 5°,6° y 7° grado, de las distintas comunas en las que se encuentra dividida la ciudad.

3.1- Características de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene de acuerdo con el último censo Nacional del año 2010 una población de aproximadamente 2.890.151 habitantes. Es una ciudad autónoma que constituye uno de los 24 distritos en los que se divide el país y tiene sus propios poderes ejecutivo, legislativo y judicial, además de su propia policía. Está dividida administrativamente en 15 comunas y la densidad poblacional es la más elevada del país con 15.000 habitantes por km cuadrado. La mayor concentración de la población se encuentra en las zonas centro y norte de la Ciudad; en las comunas 2, 3, 5 y 6 (Centro de Estadísticas de la Ciudad de Buenos Aires, 2018). En cuanto a su composición por sexo y edad, se estima que hay 114 mujeres cada 100 hombres y la edad promedio es de 35 años para los varones y 40 años para las mujeres. En términos generales es posible afirmar que posee una población envejecida, ya que en el 2016 el 16% de la población tenía 65 años y más, mientras que los menores de 15 años representaban el 19,2%; es decir que viven en la Ciudad de Buenos Aires 83 adultos mayores cada 100 niños y adolescentes (Centro de Estadísticas de la Ciudad de Buenos Aires, 2018). La población de jóvenes de 15 a 19 años en la Ciudad de acuerdo con el Censo 2010 es de 186.460, de los cuales 93.562 son mujeres y 91.584 varones (INDEC, 2018).
Según el informe de Barran M.L y Suban G. (2022), realizado para la Revista Institucional del Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad existen 881 establecimientos educativos, de los cuales 424 son de gestión privada y 457 de gestión estatal.

> Si bien el nivel de cobertura es el más alto a nivel nacional, la zona sur es la que muestra mayores desigualdades. Las comunas 4, 8, 9 y 10 contienen 27,8% del total de escuelas públicas (127 escuelas), y 34,3% de la matrícula pública (50.310 alumnos). Mientras que la cantidad de alumnos promedio por escuela en la CABA es de 321, en estas comunas es de 396. […]En contraposición, las comunas de la zona norte (comunas 2, 13, 14 y 15) contienen el 19% de las escuelas públicas (88 escuelas) y un poco más del 16% de la matrícula (23.914). El promedio de alumnos por escuela es de 272. En la comuna 15 hay 220 alumnos por escuela (la relación más baja de la CABA). (Barran María Laura, Suban Gabriel p.190).

Ilustración 1- Mapa de Comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

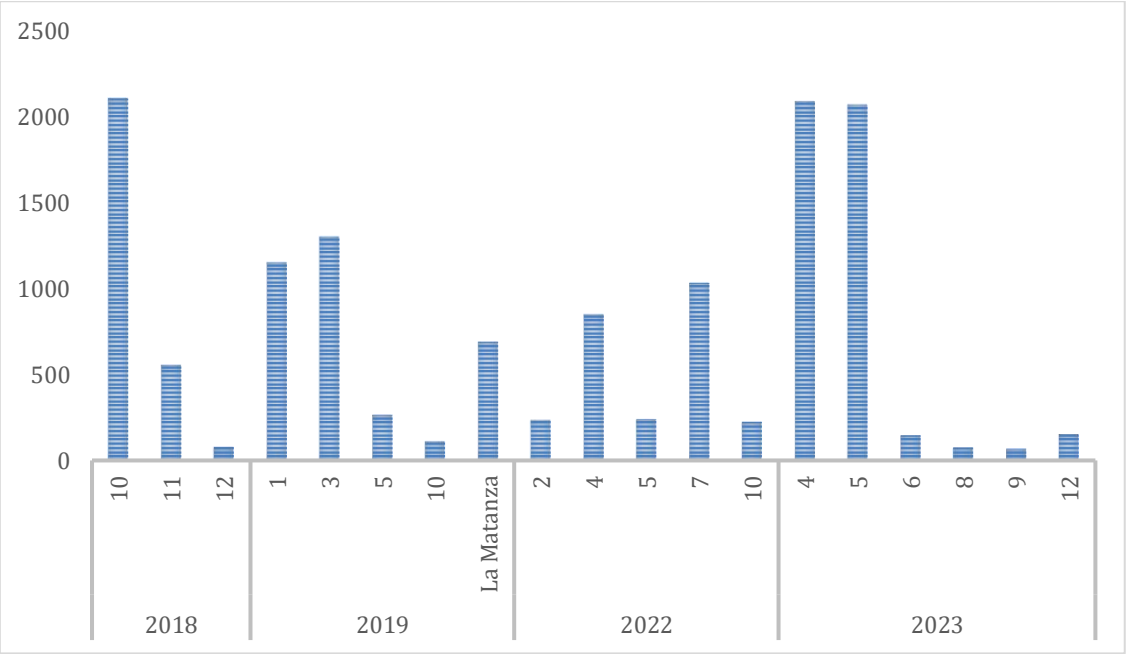


Fuente: https://buenosaires.gob.ar/noticias/que-son-las-comunas

3.2-Recorrido de Teatro en las Escuelas desde el 2018

Desde sus comienzos como pieza teatral, en el año 2009, el recurso se ofreció y fue pensado para trabajar en todas las comunas de la ciudad, priorizándose aquellas zonas que presentaran poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad social.
A partir del año 2018, comenzamos con los talleres artísticos para profundizar los contenidos de la ESI.

Ilustración 2- Cantidad de alumnxs año y por comuna



Fuente Elaboración propia

La ilustración N°2 muestra el trabajo que hemos realizado entre los años 2018 y 2023 en distintas comunas de la Ciudad, y se o también una participación que hicimos en el año 2019 en La Matanza, Provincia de Buenos Aires, a raíz de una invitación que realizó la Defensoría de la zona con la Defensoría del Pueblo de CABA, para que compartamos nuestra propuesta con algunos establecimientos escolares de educación primaria.

3.3- Registros del proceso

Como parte de un proceso de autoevaluación y evaluación permanente del equipo fuimos desarrollando distintos recursos para tratar de registrar/captar la experiencia de la obra y el taller con las infancias. Por un lado, durante las presentaciones se trata de registrar desde la observación y la escucha todo lo que va sucediendo con lxs chicxs mientras transcurre la obra y luego en las dos escenas posteriores. Esto en principio lo comenzamos a hacer de una manera más informal a partir de conversaciones durante las reuniones semanales del equipo y la conducción del área y luego lo sistematizamos en el formato de notas de campo que realizamos luego de cada función y se guardan en un registro compartido.

La observación participante es una técnica que sirve no sólo como herramienta de obtención de datos sino que además produce análisis y constituye por lo tanto un proceso reflexivo; es en sí un proceso de conocimiento de lo real que requiere de atención flotante; un modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso.

La transcripción a partir de las notas por su parte nos permite reconstruir a posteriori el desarrollo de la actividad y es conveniente para la producción de datos que den cuenta de las distintas situaciones que ocurren en el desarrollo de las funciones, taller y juego. Describir el clima, la participación y las distintas situaciones expresivas que se producen durante las actividades nos permite obtener registro y visibilizar las voces de lxs chicxs.

Por otro lado, trabajamos también en la reflexión individual y grupal para ponerle palabras a lo que se vive/siente en cada presentación.
A estos registros se suman dos entrevistas que realizamos a los establecimientos escolares, en donde hablamos con personal directivo para conocer el establecimiento, sus problemáticas y armar los encuentros con los distintos grados teniendo presente esta situación y por último, realizamos una segunda entrevista unos meses después de la intervención para hablar con lxs docentes de lxs estudiantes que vieron el dispositivo. De esta forma tratamos de incorporar las voces de los distintos actores sociales, registrar sus vivencias, sentires y escuchar las sugerencias y necesidades para generar nuevas propuestas a partir de los recursos artísticos.

Algunas de las cosas que fueron apareciendo en las revisitas y en las notas de campo quedan reflejadas en el siguiente apartado. Todavía estamos trabajando en su interpretación y análisis pero quisimos compartir un avance de algunas de las expresiones que surgieron y que analizamos a partir de los ejes: emociones, estereotipos y violencias.

Los ejes parten del reconocimiento del cuerpo-territorio de cada una de las infancias.

EJE EMOCIONES- ESTEREOTIPOS- VIOLENCIAS

Podríamos en principio señalar que se produce una ruptura entre lo que las infancias tienen internalizado como posible de ser expresado, correcto, y lo observamos en las respuestas en torno a los comportamientos del padre cuando le grita a la hija, o cuando habla sobre las tareas de la casa. Sin embargo en el momento de trabajar en el taller con las escenas algo se produce al encarnar, hacer cuerpo en el personaje de un niñx que trata de molestar a otrx en el contexto escolar.

Un maestro de 5° grado nos decía:

> Pude trabajar mucho con la obra, sobre todo para ver bullying, me pareció muy interesante que en las escenas se hiciera foco en ¨la nena¨ (víctima), en lo que siente , fué muy útil para lograr que *se reconocieran en esas acciones, hacerlxs participar fue muy importante para lograr ese reconocimiento de la situación.*
> Ver a lxs actores es mucho más efectivo que un texto, **los posiciona** de otra manera*. (*Entrevista a maestro de 5° grado- Comuna 4- La Boca- Septiembre 2023).

En ese mismo sentido una directora nos comenta en la revisita:

> Nos pareció un shock cuando vimos que los mismos chicos que participaban de las improvisaciones eran los que tenían el problema entre ellxs. Sirvió mucho poder trabajar con ellos la acción reparatoria. Se pudieron poner en otro lugar desde las acciones y reflexionar sobre sus propias conductas. (Entrevista realizada en agosto 2022- Comuna 10)

Aparece aquí la movilización que provoca el sentir en el propio cuerpo el efecto de una acción violenta, y en el contexto de una escena que propone senti/pensar eso que se está realizando.
Es importante señalar que lxs docentes que participan muchas veces también se sienten movilizadxs por lo que está sucediendo. En un colegio de la comuna 4 ocurrió una situación que fue narrada por un compañero en una nota de campo:

> En esta función los chicos estaban acompañados también por la Profesora de inglés que sobre el final de la obra se conmovió y lloró**.**

> Luego salió, y E. (actor) la encontró en el baño de docentes aún muy conmovida, y ella se disculpó diciendo que era una maricona, a lo que E. le respondió que justamente de ese tipo de prejuicios venimos a hablar con los chicxs, y que el llanto no debía ser censurado ni calificado como un defecto. Luego la docente manifestó que en principio creyó que E. era "Gay" porque se había podido "conectar con sus sentimientos" y "se había podido mostrar conmovido en escena"- (Nota de campo de escuela en comuna 4- Agosto, 2023).

Vemos aquí una serie de situaciones que se superponen en donde por un lado la docente no logra responder con la emoción correcta que como maestra *debería tener/expresar* delante de lxs alumnxs, y por el otro la mirada sobre las emociones y sus expresiones estereotipadas con relación a los géneros.

Aparecen del mismo modo mencionadas situaciones por parte de lxs docentes en donde nos cuentan que deben hacer frente a muchas situaciones nuevas en las aulas con infancias que aparecen medicadas por trastornos de ansiedad, trastornos del espectro autista, entre otras situaciones frente a las cuales sienten que no pueden responder porque no fueron preparadas en la profesión para esto.

Reflexiones finales

Tratamos en esta ponencia de contar la experiencia de un equipo de trabajo dentro de una institución estatal, que trata de construir herramientas a partir de diseños creativos que posibiliten la promoción y difusión de derechos de niñas, niños y adolescentes.

Parte de nuestro proyecto y nuestros anclajes teóricos lo hemos sintentizado en los párrafos que preceden, como parte de nuestra reflexión final podemos sumar que en este último año chicxs de una escuela primaria pusieron en funcionamiento su propio dispositivo, creado por ellxs y a partir de sus propias demandas y necesidades.

> Los chicos armaron la escena, y representaron las dos situaciones que el equipo les propone durante el dispositivo: una de acoso, y la segunda escena (reparadora) : de desarticular el acoso y la violencia.
> Las actuaron tal cual las proponemos nosotros, participando en las escenas muchos niños.
> Luego del aplauso final, muy merecido, el equipo les aportó algunos detalles, que los chicos recibieron con mucho entusiasmo.
> **Para nosotros, el equipo que trabaja en las escuelas, fue una situación muy conmovedora, desde lo emocional. Respecto de los objetivos de nuestro dispositivo, pudimos percibir cómo este grupo de chicos registró y se apropió de la problemática y de los posibles recursos que les proponemos trabajar en conjunto.** (Nota de campo- Comuna 4- septiembre 2023).

Bibliografía

Agamben, G. (2011). ¨Qué es un dispositivo¨, en *Sociológica,* año 26, Número 73, p. 269-274. Mayo-Agosto.

Barran, M.L, Suban, G. (Noviembre 2022). El sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires: Desigualdad y Desinversión. *Revista Institucional de la Defensa Pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,* Año 10, N°23, pp 184-202. Recuperada de: https://www.mpdefensa.gob.ar/sites/default/files/revista23.pdf

Ciriza, A. (Diciembre 2020). Genealogías feministas, radicalización política e izquierdas en la Argentina de los años 70. En Revista *Nomadías.* N°29 (p181-209).

De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción a las Epistemologías del Sur.* CIDOB. (VV.AA) Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. Col. Monografías. Barcelona. España.

Dirección Nacional de Estadísticas y Censos-Ministerio de Hacienda y Finanzas de la Ciudad de Buenos Aires, (28 de septiembre 2023). *Indicadores Educativos de la Población.* Recuperado de: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=103324

Elias, N. (1998). *La Civilización de los padres y otros ensayos.* Editorial Norma, Bogotá, Colombia.

Foucault, M. (1984). ¨El juego de Michel Foucault¨, en *Saber y verdad,* Ediciones La Piqueta, Madrid- pp 127-162.

Gago, V. (2019). La Potencia Feminista. O el deseo de cambiarlo todo. Edición Tinta Limón. Colección Nociones Comunes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Haraway, D. (1995). Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. España: Ediciones Cátedra.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Sexta Edición. Mc Graw Hill/Interamericana Editores, Perú.

Ley 26150 (24/10/2006), Infoleg, Información Legislativa. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

Scribano, A. (2010). Primero hay que saber sufrir!!! Hacia una sociología de la espera. En Scribano, A. y Lisdero, P. (comp.) *Las sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, CEA-CONICET.

Scribano, A. (2011). Vigotsky, Bhaskar y Thom: Huellas para la comprensión (y fundamentación) de las Unidades de Experienciación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina, pp 21-35. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/20931/CONICET_Digital_Nro.18941.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10 (4), 93-113.

Scribano, A. (2013), *Encuentros Creativos Expresivos. Una metodología para estudiar sensibilidades.* Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora.