

Colección
Niñez en movimiento

EDUCAR HASTA LA TERNURA siempre

DEL ADULTOCENTRISMO
AL PROTAGONISMO DE LAS NIÑECES

Gabriela Magistris y Santiago Morales (Compiladorxs)

Autorxs:

Camila Condorí – Claudia Korol – Colectivo *Filosofarconchicxs*
Darío Sztajnszrajber – Gabriela Magistris – Guadalupe Almirón
Hebe Montenegro – Jéssica Kamer – Julia Andrade
Jardines Comunitarios y Populares Movimiento Popular La Dignidad
Laura Macri Denegri – Luna Vitale Becerra – Paula Shabel
Sabrina Bullones – Santiago Morales



Educar hasta la ternura siempre

Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces

Gabriela Magistris y Santiago Morales (compiladorxs)

Magistris, Gabriela Paula

Educar hasta la ternura siempre : del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces / Gabriela Paula Magistris ; Santiago Morales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Chirimbote, 2023.
Libro digital, PDF - (Niñez en movimiento)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8432-57-1

1. Educación. I. Morales, Santiago. II. Título.

CDD 370.115

© 2021, [Editorial Chirimbote](#)

info@chirimbote.com.ar

© 2021, Ternura Revelde

ternurarevelde@gmail.com

[instagram](#) / [facebook](#)

Edición: Nadia Fink

Diseño: Martín Azcurra

Arte de tapa: Mariano Cuesta

Fotos interior: Gentileza de Sabrina Bullones, Natalia González, Jardines Comunitarios y Populares MPLD y Ternura Revelde



Esta edición se realiza bajo la licencia de **uso creativo compartido** o **Creative Commons**. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).



No comercial: se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.



Mantener estas condiciones para obras derivadas: sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

Índice

- 5 [Mañana será tarde](#)
Gabriela Magistris y Santiago Morales

- 15 [Prólogo. Rebeldías necesarias para apostar a seres libres, pensantes y amorosos](#)
Verónica Del Cid

- 22 [Introducción. Politizar la ternura desde la educación popular](#)
Gabriela Magistris y Santiago Morales

- 32 [PARTE I.](#)
Como siempre: lo urgente no deja tiempo para lo importante

- 33 [De preguntas y provocaciones.](#) Cruces posibles entre infancia, filosofía y educación
Darío Sztajnszrajber

- 48 [Educación popular con niñxs.](#) Aprendizajes, desafíos y esperanzas
Santiago Morales

- 75 [Desadultizar la escuela desde la potencia-niña](#)
Colectivo *Filosofarconchicxs*

- 96 [PARTE II.](#)
No vaya a ser que por buscar salidas nos quedemos sin entradas

- 97 [Juventudes en Diálogo.](#) Educación y desigualdades en pandemia
Camila Condorí, Julia Andrade, Guadalupe Almirón y Laura Macri Denegri

- 115 [Pedagogía de la ternura](#): la pedagogía del co-protagonismo.
Diálogo con Alejandro Cussiánovich
Santiago Morales
- 142 [Pedagogía feminista con niñas/niños](#)
Claudia Korol
- 152 [PARTE III.](#)
¿Y si en vez de planear tanto voláramos un poco más alto?
- 153 [En búsqueda de una pedagogía feminista con niñas.](#) Reflexiones desde el territorio y la experiencia como educadoras populares
Luna Vitale Becerra y Jéssica Kamer
- 173 [Aprender a contar el mundo.](#) El acompañamiento escolar como práctica de transformación y participación de niños
Hebe Montenegro y Paula Shabel
- 193 [Comunitarios y populares](#): espacios de cuidados para las niñas desde los primeros años
Jardines Comunitarios y Populares MPLD
- 221 [Experiencias de protagonismo](#) de pibes y pibas en la escuela pública. Una búsqueda desde la práctica
Sabrina Bullones
- 237 [Pedagogías otras.](#) Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares
Paula Shabel y Santiago Morales
- 259 [Presentación de lxs autorxs](#)



Mañana será tarde

Por Gabriela Magistris y Santiago Morales

Sentimos que este libro no podía volverse público sin el añadido de algunas pocas páginas destinadas a reflexionar sobre los acontecimientos que todavía hoy conmueven al mundo entero. Cuando este trabajo estaba prácticamente terminado, en marzo de 2020, el coronavirus fue declarado pandemia por la Organización Mundial de la Salud, lo cual nos impuso una espera activa que desembocó en la actual publicación, tal y como la tienen en sus manos.

Ecocidio y (¿)después(?)

Es la primera vez, en la milenaria historia de la especie humana, que sucede un fenómeno con las características de esta pandemia, afirma Enrique Dussel. Es decir, nunca antes el homo sapiens, surgido hace tan solo 200 mil años, se ha sentido conternado sincrónicamente (incluso en los lugares más recónditos de toda la corteza terrestre), por un acontecimiento tan grave, con conciencia plena de la simultaneidad (en tiempo real) verificada por los nuevos medios electrónicos. Y si no cambiamos drásticamente el rumbo de la humanidad, todo indica que este tipo de fenómenos seguirá repitiéndose.

La pandemia de COVID-19 tiene un origen zoonótico, es decir que se trata de una enfermedad que fue transmitida a los seres humanos a través de animales. Hoy en día, tres cuartas partes de todas las enfermedades infecciosas humanas emergentes provienen de animales. Los saltos zoonóticos suelen tener por causas la reducción de biodiversidad, así como la producción animal en sistemas intensivos (en condiciones de brutal explotación) y el comercio de animales silvestres.

“Cuando pase la pandemia seremos mejores”, se dijo hasta el cansancio. Sin embargo, durante el pandémico 2020 –para ejemplificar desde nuestra realidad– el corazón de la biodiversidad en América Latina fue azotado por centenares de incendios forestales. En Brasil, el fuego devastó 4 millones de hectáreas en el área del Gran Pantanal del Mato Grosso, el mayor Humedal del planeta. En Argentina, 14 provincias ardieron en llamas... y aquellos animales que lograban escapar del fuego debían vérselas después con los cazadores que andaban al acecho, los perros, los postes electrificados y otras amenazas. En Paraguay, más de 5000 focos activos. En Bolivia, más de un millón de hectáreas en llamas. Un desmesurado crimen contra la biodiversidad; un brutal ecocidio. Y, como es sabido en todo el mundo, el 90% de estos incendios fueron intencionales.

De aquí, retomando a Dussel, que encontremos las causas de la actual pandemia en la relación inaugurada hace 500 años por la modernidad y el capitalismo nacientes entre el ser humano y la naturaleza. Si bien son innegables las bondades de los grandes inventos científico-tecnológicos asociados a la modernidad y el capitalismo, no se ha reparado de modo consciente en las consecuencias que dichas innovaciones traían a la naturaleza. Y se la ha ultrajado tanto que, como advirtiera prematuramente Fidel Castro en 1992 en una Conferencia ante Naciones Unidas, la especie humana “está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida”.

El criterio de racionalidad de la civilización mundial, hoy, es el aumento de la tasa de ganancia; que, entre otros males, acumula cada vez más capital en pocas manos. Nuestra civilización, fundada en esta racionalidad, no concibe ni útil ni estratégico invertir en favor de la vida. El capital se invierte sólo donde se saca ganancia. Los océanos están inundados de plástico, el agujero de ozono de la atmósfera nos hace vulnerables a los rayos ultravioletas, la deforestación nos quita cada vez más el oxígeno y mata la biodiversidad, etc.

Como dijera alguna vez Fredric Jameson, hoy parece “más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo”. Sin embargo, a nosotrxs¹ no se nos ha muerto la esperanza. Por eso resulta decisivo profundizar la educación política, la concientización y –siempre– fortalecer la movilización social y popular.

Si no avanzamos en una transformación raizal, minaremos definitivamente las condiciones de posibilidad de la reproducción de la vida humana –digna y sostenible– y de otras especies, en la tierra. Nos alienta ver jóvenes muy jóvenes en todo el mundo realmente involucradxs en luchas y demandas para frenar el colapso ecológico, quizás inspiradxs en el dramático llamado de la adolescente sueca Greta Thunberg de 2018 y sus originales “huelgas por el clima”. El tiempo es ahora. Mañana será demasiado tarde.

1. En esta publicación usaremos lenguaje inclusivo, principalmente el uso de la x como modo de integrar todos los géneros: varones, mujeres y todas aquellas identidades que no formen parte del esquema binario hegemónico. El lenguaje no es transparente, nunca fue neutro y ha escondido durante siglos diversos modos de exclusión directa a determinadas poblaciones, invisibilizando las diferencias existentes bajo pretensiones de universalidad. Parte del camino hacia un horizonte más justo e igualitario se transita dando la batalla cultural, social y política también en el terreno del lenguaje. Sabemos que a veces resulta un poco difícil de leer, pero así como hacemos esfuerzos para repensar la niñez, también podemos hacerlo para repensar el lenguaje y en cómo incluir a cada quien. Al mismo tiempo, respetamos las formas de escribir de cada autor/a, porque quienes escriben también están practicando esta idea de que el lenguaje siempre está en movimiento y es diverso. Por eso, encontrarán multiplicidad de registros en esta publicación que creemos enriquecerá y pluralizará la lectura en esta clave.

El adultocentrismo ¿es contagioso?

Como es sabido, la pandemia que estamos atravesando ha expuesto y agudizado los problemas de quienes ya en el mundo anterior al coronavirus padecían injusticias y opresión. Esta pandemia se encabalga en otra mucho más grande, poderosa y devoradora, que es el adultocentrismo². Vale recordar que al inicio del aislamiento se difundió masivamente una suerte de “niñofobia”, basada en la idea de que lxs niñxs son una especie de “bombas transmisoras” del virus de quienes hay que protegerse. Aunque rápidamente se supo que eso no era así –pues son tan portadores o transmisores del virus como nosotrxs–, permanece la idea de ver a lxs niñxs como una amenaza. Esto ha generado un fuerte incremento de los mecanismos adultocéntricos de control y represión hacia ellxs.

Ya desde antes vivíamos en un mundo que no contemplaba a lxs niñxs como sujetxs sociales y políticos; que lxs invisibilizaba y condenaba a los márgenes de la regulación y la vigilancia estricta; que lxs relegaba al espacio privado e inhabilitaba su palabra; que lxs cosificaba, descargando en sus cuerpos distintos tipos de violencias adultistas y machistas. Veamos –muy brevemente– cómo estos puntos, hoy más que nunca, han salido a la superficie en prácticas, discursos y decisiones sociosanitarias y educativas en torno a la pandemia.

La niñez es plural. Está claro que no existe una única infancia, de acá la importancia del plural. La actual situación ha dejado claro que existen diferentes y desiguales formas de vivir la infancia, diversidad marcada por la clase, el género, la pertenencia étnica, la edad, el orden de nacimiento intrafamiliar, el tipo de vivienda,

2. Invitamos a leer la nota “Adultocentrismo y pandemia: qué lugar tienen las infancias”, escrito colaborativamente por parte del equipo de Ternura Revelde (Gabriela Magistris, Laura Macri, Santiago Morales, Luna Vitale Becerra y Guadalupe Almirón) para la *Revista Riberas* de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en <https://riberas.uner.edu.ar/adultocentrismo-y-pandemia-que-lugar-tienen-las-infancias>.

el barrio o comunidad, el acceso a servicios y TIC's, las características psicofísicas, entre otras variables de la diferencia. Sin embargo, a la hora de diseñar e implementar las políticas públicas educativas en tiempos de pandemia, vimos dos sesgos.

Por un lado, no se pudo ver a la niñez y a la adolescencia por fuera de la escuela y al margen de su ser alumnx, lo que llevó a una hiperalumnización de las infancias que trajo aparejada una importante dificultad para interpretar y abordar las necesidades de lxs niñxs más allá de su vínculo con la institucionalidad escolar³. Vale recordar a José Martí, quien sabiamente señaló que instrucción no es igual a educación; es decir, que aunque a veces se las (mal)use como sinónimos, educación no es igual a escuela.

Por otro lado, a la población estudiantil, en gran medida se la supuso: habitante de zonas urbanas; con conectividad; con acceso a tecnologías como computadoras y celulares/móviles; con los conocimientos necesarios para manejar plataformas virtuales, aplicaciones de videollamada y mensajería; hablantes del castellano; con espacio y “clima” en sus casas para sentarse a trabajar⁴.

Lxs niñxs, además de ser objeto de cuidado, son sujetxs que cuidan. Lxs niñxs de sectores populares realizan múltiples actividades económicas que significan un aporte real a la canasta familiar, aunque en un marco de invisibilización y estigmatización. Una de las más significativas es la asunción de responsabilidades ligadas a las tareas domésticas y de cuidado (en general, necesarias para que las personas adultas del hogar puedan trabajar a cambio de remuneración). En pandemia, han asumido dichas tareas, además, en los

3. Encontrarán ampliada la idea de alumnización/desalumnización en el segundo capítulo de este libro, titulado “Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas”.

4. Invitamos también a explorar otro trabajo colectivo interesante, titulado “Cuidado y escolarización de las infancias argentinas en tiempos de pandemia”, realizado por los equipos de investigación nucleados en Niñez Plural y el Proyecto UBACyT “Interculturalidad y educación”, para la Revista *AFIN* de la Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2021m1n126iSPA.pdf

casos donde lxs adultxs del hogar pasaron a considerarse personal de trabajos esenciales. Pero también muchxs niñxs, junto a adultxs referentes, gestaron comedores comunitarios, asistieron a personas mayores y población de riesgo, y en muchos casos contuvieron afectiva y efectivamente a personas adultas de sus hogares, quienes necesitaban soportes para transitar la coyuntura de pie porque les angustiaba y desorientaba la situación vivida.

Este punto amerita –cada vez con carácter más urgente– un serio, situado y decolonial debate social y político que implique una redefinición de las políticas públicas destinadas a lxs niñxs y adolescentes que forman parte de las estrategias económicas familiares de subsistencia, desde perspectivas antiadultistas y alejadas de estigmatizaciones y erradicaciones.

El confinamiento recrudeció la violencia adultista y machista contra niñas, niños y niñes. La convivencia permanente con personas adultas no acostumbradas a habitar muchas horas los mismos espacios que lxs niñxs y neurálgicamente atravesadas por el mandato de masculinidad, generó escenarios permanentes de violencia, donde la más mínima alteración al orden impuesto por esa masculinidad (a la que se dejó impotente al no poder salir a trabajar) desencadenaba maltratos múltiples. Sumado a la pesadilla que significó para miles de niñxs permanecer encerradxs las 24 hs con sus agresores sexuales, no contando con la contención y escucha de las instituciones y organizaciones educativas y comunitarias que sin pandemia abordaban dichas vulneraciones. Vamos a necesitar sembrar mucha escucha y ternura (especialmente en espacios educativos) para revertir y transformar las consecuencias de estas circunstancias, atentxs también a despaternalizar los procesos de protección haciendo parte a lxs niñxs de las decisiones que sea necesario tomar.

Lxs niñxs tienen derecho al espacio público. El principal espacio público de lxs niñxs –reconocido e indiscutido– es la escuela.

Incluso si es de gestión privada. Ahí suceden encuentros con otrxs, más allá de la familia; el amor, la amistad, el juego; la amplificación (aunque no siempre) de los deseos e intereses de lxs niñxs. En las últimas décadas se ha ido cercando cada vez más el espacio público infantil (y con ello la autonomía), reduciéndolo pura y exclusivamente a la escuela (más aún en los grandes centros urbanos y en sectores sociales no populares). Y durante la pandemia, si bien las escuelas continuaron andando en un proceso virtuoso de reinención y aprendizaje inédito (sin que cese, así, el trabajo docente, la actividad pedagógica y la asistencia alimentaria), desde el Ministerio de Educación se decidió mantener cerrados los edificios escolares, y con ello, toda la magia que sucede en el encuentro. A nuestro juicio, demasiado tiempo, y ni hablemos de las plazas. Porque no basta con alimentar, entretener y dar ejercicios escolares a las infancias: tienen derecho a manifestar su intrínseca sociabilidad y politicidad en espacios públicos, aun en pandemia, con los cuidados necesarios.

Hasta aquí, aunque suene pesimista, creemos que esta situación ha contribuido a un mayor reforzamiento de la sociedad privatista (cada quien va a los espacios que puede según su inserción económico-social) e hiperindividualista, alimentando una vez más al “sálvese quien pueda” (del virus y de la posibilidad de una vida digna de ser vivida, diría Butler). Si hasta entonces era fundamental conquistar y/o fortalecer espacios, redes y vínculos que puedan incluir a lxs niñxs como participantes activos (más allá de la relación de hijx o alumnx), ahora, en el contexto descrito, es un desafío que debemos encarar de manera urgente. La autonomía individual y colectiva para lxs niñxs siempre estuvo invisibilizada, es hora de acompañarlx en la salida de las casas y hacer algo con ellxs, no desde lo que a cada familia le parece, sino desde certezas éticas colectivas sobre qué sociedad queremos para alojar a lxs recién llegadx.

Cuán necesarias son las asociaciones/organizaciones de niñxs. Si bien en los últimos años han ido surgiendo muchos espacios organizativos integrados y dirigidos por niñxs y adolescentes, vemos necesario que se multipliquen exponencialmente. Durante la pandemia (muy marcadamente en el primer período), se organizaron centenares de charlas, conferencias y webinarios de adultxs para adultxs, donde se reflexionaba y aconsejaba sobre pedagogía y crianza en cuarentena: pero con lxs niñxs como grandes ausentes. Luego, organizaciones de niñxs, o comprometidas con las infancias, generaron espacios de reflexión y diálogo con niñxs para analizar la coyuntura... incluso se han creado instancias de niñxs para niñxs, en este sentido. Sin embargo, no ha alcanzado.

Lxs niñxs organizadxs debieran ser consultadxs a la hora de que se tomen decisiones que les afectarán. No sólo eso: debería resultarnos escandaloso que no se lo haga.

Nos entusiasma ver una ética del cuidado en las nuevas generaciones. Sin ánimos de construir un discurso de la niñez como pureza, o a una esencia infantil ligada a la bondad, nos parece importante destacar, para reflexionar, algo que nos llamó la atención en diferentes investigaciones que han relevado las ideas y sensaciones de niñxs durante la cuarentena⁵. Mientras que en el mundo adulto se discutió acaloradamente sobre si salvar la economía o cuidar la vida, en dichas investigaciones se destaca el deseo y

5. Invitamos a quienes les interese a explorar investigaciones en este sentido. Recomendamos las siguientes: 1) Martínez Muñoz, M.; Rodríguez Pascual, I.; Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación (disponible en <https://infanciaconfinada.com/>); 2) Melel Xojobal A.C. (2020). *¿Cómo viven las niñas, niños y adolescentes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, la pandemia del Coronavirus?* [Informe Final]. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Melel Xojobal A.C., Desarrollo Educativo Sueniños A.C., Tierra Roja Cuxtitali Centro Comunitario A.C. (disponible en <https://melelXojobal.wixsite.com/ninezenpandemia/>); 3) Colectivo de Derechos de Infancias y Adolescencias (2020). *Las voces de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza y de movilidad humana en Argentina. Efectos del COVID-19 en el acceso a sus derechos.* Buenos Aires: El Colectivo y UNICEF (disponible en <http://www.colectivoinfancia.org.ar/wp/documentos-colectivo/>).

preocupación de la notable mayoría de lxs niñxs de que todos sus seres queridos (y las personas en general) se encuentren bien de salud y que no haya más muertes.

Es preciso abrazar con la mirada. Los protocolos y recomendaciones sanitarias nos imponen el distanciamiento físico como medida de cuidado personal y colectivo. Sin embargo, dadas las características de 2020 y sus consecuencias sociales y afectivas, urge militar la ternura y sellarla en formas novedosas y contextualizadas de amar y abrazar. Si sólo se aprende para la vida aquello que viene acompañado de lazo afectivo, nuestra preocupación esencial, entonces, no tiene que ser cómo debe enseñarse en la escuela, sino cómo generar experiencias de encuentro amoroso entre lxs niñxs y sus maestrxs; y a la vez, preguntarnos todo el tiempo cómo tenemos que ser y hacer para lograrlo. El vínculo afectivo significativo (que implica decisivamente la escucha) con cada unx de lxs niñxs es, en el arte de enseñar, lo que la metáfora en la poesía. Así, en nuestras tareas pedagógicas se nos impone seguir pensando estrategias y propuestas nuevas y adaptadas a los protocolos sanitarios que, más allá de los contenidos curriculares, generen encuentro intersubjetivo, alegría, risas y co-construyan deseos de vivir, aún en la adversidad.

#ContagiáIndignación. Parece que hay otro virus que afecta a una gran parte de nuestras sociedades: el de la naturalización de las injusticias. Según estimaciones de UNICEF, prácticamente el 63% de lxs niñxs en Argentina está viviendo en situación de pobreza. Para mayor alarma, casi 2,5 millones de niñxs se encuentran en situación de indigencia; es decir, están pasando hambre. Son tantxs que equivalen –aproximadamente– a la suma de la población total de todas estas provincias argentinas: La Pampa, La Rioja, Catamarca, San Luis, Chubut y Formosa.

Busquen en su memoria los recuerdos más hermosos de su niñez... seguramente se encontrarán con una tarde en bicicleta,

con largas conversaciones con amigxs, con la picardía de trepar un árbol, con el recreo de la escuela, con la mirada amorosa de algúnx referente afectivo y ese paseo especial que compartieron, con las cosquillas en la panza por la chica, el chico o le chique que les gustaba... es inadmisibile, inconcebible e intolerable que dos millones y medio de niñxs en nuestro país tengan infectados esos recuerdos por el desgarrador crujido del estómago vacío.

Hay que ponerle freno al hambre ahora; mañana será demasiado tarde.

#LaSalidaEsColectiva. Si bien es cierto que el gobierno argentino ha tomado importantes medidas para tratar de paliar las consecuencias de la crisis sanitaria, económica y civilizatoria que atravesamos, está claro que no han sido suficientes. De no haber sido por una sólida red de organizaciones, ONG's, movimientos populares, referentes comunitarios, iglesias de diferentes credos, docentes y trabajadorxs de la educación, militantes y personas "sueltas" conmovidas ante esta crisis que autogestionaron modos de acceder y acercar tanto alimentos como formas de contención social, la situación hubiera llegado a niveles de dramatismo inéditos. Que el pesimismo de la razón no nos anule el optimismo de la voluntad.

La salida es colectiva.

Sin lxs niñxs no hay revolución.

Hasta la ternura siempre.

Enero 2021



Prólogo

Rebeldías necesarias para apostar a seres libres, pensantes y amorosos

Por Verónica Del Cid¹

Escribí estas reflexiones después de caminar por una serie de aprendizajes que este texto nos provoca, y que son el reflejo de una práctica comprometida con lxs niñxs, que es una manera de presentar una apuesta por una sociedad diferente, es la posibilidad de creer que este mundo puede ser bueno, que a pesar de las condiciones asfixiantes de la realidad, los rasgos de luz, se presentan en el rostro de la niñez que interpela la vida y que sueña con otro amanecer.

La complejidad del abordaje que nos presentan diferentes experiencias sustenta su riqueza en el entretendido de categorías de análisis desde el pensamiento crítico, en las cuales subyacen los sistemas de dominación y explotación, expresados en las clases sociales, el patriarcado y el adultocentrismo. Es un esfuerzo por explicar los entornos de lxs niñxs, representado en ellxs todas las

1. Educadora popular feminista, Trabajadora Social y Máster en Desarrollo. Enlace regional de la Red Mesoamericana de Educación Popular, Alforja, e integrante del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Docente universitaria con jóvenes mayas kakchiqueles de Guatemala. Desde hace 20 años, colabora con procesos de organización y formación política de comunidades de áreas periurbanas e indígenas del país y con movimientos populares de la región.

contradicciones que la sociedad actual ha normativizado pero, a la vez, resaltar, toda la rebeldía, la posibilidad y la esperanza ahí reunida.

El libro aborda aspectos que se han venido desocultando desde la última década del siglo XX hasta nuestros días, el cual se ha convertido en una constante, desde un análisis en perspectiva interseccional de los problemas. Y así, desde la vulnerabilidad en que se encuentra la niñez, desenmascara el sistema y develan su carácter excluyente, maltratante y explotador, cuyo interés es mercantilizar los cuerpos, a través de la explotación de la fuerza de trabajo, para que los explotadores puedan ejercer una acumulación originaria de capital y un enriquecimiento mal habido. Se repite el patrón de poder de dominación del más fuerte sobre el que se considera más débil, cuyas secuelas se dejan sentir en el incremento del racismo, machismo, la homofobia y el poder de los adultos sobre la niñez, las mujeres y las disidencias sexuales.

Pero es hermoso encontrar, en medio de todo ese relato de la opresiones, cómo se resurge de las cenizas y se van colocando posibilidades pedagógicas a partir de experiencias organizativas para regalarnos una serie de aprendizajes de las propias experiencias que muestran su carácter participativo, abierto, creativo y lúdico cuyo resultado se trasluce en la formación de seres pensantes y críticos que se rebelan contra el sistema adultocéntrico maltratante opresor. Es de resaltar la dimensión política de los procesos de acompañamiento educativo que se gestan dentro de las experiencias asamblearias para la toma de decisiones, que a la larga van formando la conciencia de participación política, el interés por el entorno, la identidad de una clase social y el sentido de bien común, de donde surge la formación de los sujetos sociales cuyo modelo desafía la democracia representativa del sistema adultocéntrico machista y burgués.

Las experiencias comunitarias populares que concretan la creación de espacios de cuidados de la niñez desde los primeros años interpelan y cuestionan el sistema capitalista excluyente,

cuyo abandono por parte del Estado se percibe como resultado de décadas de capitalismo neoliberal indolente e inmisericorde. No obstante, los textos nos narran experiencias de protagonismo organizativo de pibes y pibas desde los espacios de educación pública, cuya hazaña se considera un anhelo de libertad, un derecho y una conquista que se le arrebató al sistema educativo público nacional, que va forjando personas que interpelan su propia realidad, que no la dan por hecho, que la ponen bajo sospecha. Dichas experiencias organizativas, además, permiten hacer de las aulas una trinchera más de lucha desde donde se plantean demandas concretas y se apuesta a esa otra educación posible de pedagogía crítica y pensamiento emancipatorio, en contraposición con lo que reza la educación bancaria.

También me parecen de sumo valor pedagógico y político los testimonios como el de la *maestra popular*, donde se puede percibir una praxis liberadora que logra integrar de manera coherente diferentes ámbitos de la vida social, tales como el aula, el barrio, el sindicato, el profesorado y la universidad. Y es que la movilización social es el alma de los pueblos, Bolivia lo demuestra y Argentina lo acaba de reafirmar con la marea verde que inundó las calles, los barrios, las casas y las almas en todos nuestros territorios de Abya Yala. Y qué mejor que desde la escuela, como espacio de creación de ideología y cultura, para aportar en la batalla de las ideas, y asumir el atrevimiento libertario de nuestros pueblos.

Estas reflexiones reflejan a compañerxs con trayectoria y compromiso social, como no podría ser de otro modo. Es una lectura donde se saborea la pedagogía feminista que cuestiona las relaciones tradicionales de poder y de dominación. Y hoy más que nunca, cuando se cierne por nuestros territorios el fantasma del feminicidio, la misoginia, el machismo como resultado del sistema patriarcal-capitalista imperante; la pedagogía feminista nos permite comprender el entramado de las dominaciones, los hilos ocultos de esa violencia hacia nuestros cuerpos no hegemónicos,

y sostiene la osadía de defender el territorio-cuerpo de todas las mujeres, y con especial ternura el de las niñas. Y avanza en la ofensiva de crear una epistemología feminista que deconstruya la epistemología antropocéntrica y patriarcal, en la cual ha sido escrita la historia, la filosofía y, en general, el pensamiento, cargado de ideas y valores judeocristianos que tanto daño han provocado, no sólo en el ámbito religioso e ideológico, sino político, económico y social, por jerarquizar y dominar los cuerpos por sus colores, sus formas, sus deseos, y sembrar el miedo, la culpa y pecado. Apostar a la pedagogía de la ternura en contraposición a la pedagogía del castigo que prevalece dentro de los sistemas educativos y que se decanta por los métodos impositivos de corrección y castigo es, en estos momentos de la historia, una rebeldía necesaria para apostar a seres libres, pensantes, amorosos, y comprometidos en la construcción de nuevos amaneceres.

Se trata, además, de una pedagogía de la ternura que va a contrapelo de la cultura del miedo, el silencio y la historia de dictaduras que han padecido nuestros pueblos del Abya Yala, en especial los pueblos originarios. De una u otra manera, esto exige el replanteamiento de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en el diseño de la currícula del proyecto educativo. Un cambio de paradigma, un replanteamiento de los contenidos, la metodología y las formas evaluativas, lo que constituye un reto para el sistema educativo nacional de cualquier país. En el texto se aclara que pedagogía de la ternura no es sinónimo de romanticismo ni de sentimentalismo, sino de generar capacidades en aras de formar sujetos protagonistas autónomos e independientes, con capacidad de hacer uso de su libertad con responsabilidad para transformar la realidad con espíritu crítico.

Una ternura que humaniza y sensibiliza, en la niñez, el amor por la justicia, la verdad, el respeto a la otredad. Una ternura que enseña a la complicidad y a conspirar contra el sistema y los mandatos que oprimen y reprimen los cuerpos y sus imaginarios individuales y colectivos.

Este libro es, entonces, una expresión de ternura en estos tiempos de una pandemia que tiene rostro de familias empobrecidas y que está afectando especialmente a niñxs, mujeres y ancianos por ser los más vulnerables dentro de las sociedades con Estados debilitados por el capitalismo neoliberal, carente de políticas públicas en materia social. Se propone como una expresión de ternura, por poner en el centro a la niñez, pero también por interpelar amorosamente y de forma no menos contundente, las prácticas educativas que, con aspiración de cambio social, no se atreven a romper el cerco y el patrón de poder impuesto. En un tiempo de muchas emergencias, colocar estas interrogantes en el escenario de lo público es una manera hermosa de politizar nuestras prácticas pedagógicas, metodológicas y didácticas que atraviesan la acción educativa.

La vida nos hace adultxs tan rápido, que olvidamos las interrogantes, los miedos, las emociones y los cariños necesarios de cuidado y resguardo que nuestro corazón reclamaba en esas edades. Comprender qué es vivir una niñez cuando somos adultxs implicaría un compromiso por cambiar esas relaciones de poder que nos han marcado en nuestras propias infancias. No se pueden homogeneizar las historias, las necesidades, los vacíos, las ausencias, ni los privilegios; y es por eso que no se puede soslayar el análisis de clase, racial y patriarcal de las experiencias de niñxs de territorios distintos, de clase económica diferenciada, sin las necesidades más básicas cubiertas y que viven violencias cotidianas. La comprensión de la niñez pasa indefectiblemente por el filtro de las relaciones de poder que se vive, la concepción de vida, el mundo y la historia.

No cabe duda que a lo largo del libro se respira la filosofía de la educación popular, con especial inspiración en Paulo Freire respecto de la pedagogía de la pregunta, del oprimido, de la esperanza, que parten del diálogo de saberes, de la escucha, de la intencionalidad del acto educativo, del análisis permanente de la realidad y de construir voluntades para el cambio social. En

las experiencias compartidas en los textos prevalecen procesos pedagógicos cargados de preguntas para hacer que lxs chicxs, de manera dialógica, se introduzcan en el mundo de la duda y la incertidumbre. Porque la pregunta atenta, conspira contra lo preestablecido, lo dicho y determinado por las élites de poder. Quien pregunta se rebela, se indigna, se emancipa, hace insurrección y puede, hasta cierto punto, redireccionar la trayectoria de cualquier discusión, debate o diálogo. Lxs niñxs que preguntan hacen filosofía y son portadorxs de pensamiento crítico.

No puedo dejar de mencionar en este prólogo la pedagogía de la confianza entre iguales, entre empobrecidxs, entre nosotrxs, de lo capaces que somos de generar nuevas dinámicas territoriales, de hacer realidad la utopía de un mundo conviviente e inclusivo. La pedagogía de la confianza nos hace aprender de lxs demás, confiar en sus experiencias emancipatorias y regocijarnos de ellas, celebrarlas y emularlas en las nuevas circunstancias históricas de lucha. Una pedagogía de la confianza que destierra la competencia y la rivalidad, el egoísmo e individualismo.

Tampoco puedo dejar de mencionar la pedagogía de la historia, que nos enseñe a saber contar el mundo, sus historias, sus luchas, sus emancipaciones, sus victorias y aprender de sus derrotas. La pedagogía de la historia supone hacer uso de los recursos metafóricos, anecdóticos, míticos, leyendas y el acumulado cultural de los pueblos, lo que requiere reconocer las experiencias como fuente de conocimiento y no vivir solamente, hacer uso del tiempo histórico (contextualizar las historias), escribir la historia y pedagogizarla para aprender de ellas y redibujar el mundo.

Y sin más, deseo recalcar a la pedagogía feminista como práctica libertaria, frente al patriarcado como sistema complejo de relaciones de poder que trasciende las relaciones entre los géneros; es decir, que se reproduce en las relaciones de dominación, entre las que se encuentran las adultocéntricas. Trabajar desde los feminismos implica cuestionar esas relaciones, identificar la

lógica de dominación materializada en ese sentido de superioridad entre quien tiene el poder y quien debe acatar normas y reglas, como seres inferiores, en proceso de crecimiento. Pero también desde los feminismos, resaltar el sentido libertario, que nos hace tejernos desde las diversidades, acuerparnos, responder por todas e hilar nuestras luchas y trincheras.

Finalmente, decir que este libro contiene el arte de generar reflexiones y aprendizajes desde las experiencias vividas, que resulta en una suerte de sistematización de experiencias, con el atrevimiento, de colocar las prácticas en el centro de la interpe-lación de los códigos heteronormativos, propios de las relaciones de poder que se reproducen, incluso con la inspiración de la emancipación. Pero son también experiencias que han sabido romper los esquemas y que se nutren de los aprendizajes acumulados desde los movimientos populares en los territorios. En especial de la niñez como sujeto protagónico, motor de una historia que necesita volver a ser contada, escribiéndola con hilos de múltiples colores y múltiples posibilidades, que acerquen un nuevo amanecer para nuestros pueblos.

Guatemala, 2021



Introducción

Politizar la ternura desde la educación popular

Por Gabriela Magistris y Santiago Morales

I.

Este libro es la segunda publicación de la colección “Niñez en movimiento”, de la mano de las editoriales Chirimbote y Ternura Revelde. En el primer libro *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*, cuya lectura sugerimos especialmente, abordamos la conceptualización y cuestionamiento hacia el adultocentrismo, a la vez que pensamos pistas para impulsar la emancipación de las niñeces. Hay allí una serie de debates, discusiones y abordajes que no desplegamos en esta nueva publicación. Ese primer libro ha orientado en efecto nuestro corazón y nuestra razón, nuestros sentipensamientos, respecto de una praxis que debe tomar como punto de partida el cuestionamiento de los aspectos neurálgicos de la dominación: el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y por supuesto el adultocentrismo, como claves para leer e interpretar el mundo en el que vivimos. Con esto queremos decir que si bien ambos libros tienen autonomía y pueden leerse de manera independiente y no en el orden de edición, lo cierto es que una lectura conjunta de ambas publicaciones, potenciará y enriquecerá una mirada crítica e integral

hacia –y con– las infancias en términos del rol protagonista que abrazamos.

En esta publicación entonces, dejamos de lado ciertas conceptualizaciones generales para poner la lupa sobre una esfera central de las niñeces, como es la educación, a sabiendas de que la misma puede ser tanto un lugar para la reproducción social, como el espacio para germinar lo nuevo, la transformación y la aventura por lograr un mundo “donde quepan muchos mundos”.

El cruce de teorías críticas de infancias y pedagogías emancipatorias es clave. Infancias, como ya hemos abordado en nuestro primer libro, que han sido invisibilizadas, privadas de su voz, ocultadas y hasta anuladas como sujetxs centrales de la transformación social. Por eso partimos de comprender a las infancias como minorías, como sujetxs subalternxs, no por cantidad (de hecho más de la mitad de nuestro país es población joven, cifra que se repite a lo largo de nuestra Abya Yala¹), sino como colectivo con menor poder acumulado cuya opresión resulta más invisibilizada que otras, por su marginación como sujetxs políticxs y activxs.

Siguiendo a Carlos Skliar, necesitamos recuperar a la infancia por lo que es, y no mirarla como simplemente un tiempo que dejará de ser². Buscar su afirmación, su capacidad de invención, de imaginación, de lograr cierta intensidad de ser / estar en el mundo (o de “estar siendo”, según nuestras filosofías latinoamericanas), que nos invita, como dice Walter Kohan a “pensar otro pensamiento”. En esta dirección queremos ver a las infancias como cartografías, tanto políticas como sociales, deseantes.

1. La expresión Abya Yala viene siendo cada vez más usada por los pueblos originarios del continente para autodesignarse, así como por todxs lxs que bregamos por una descolonización emancipadora. Surge en oposición a la expresión “América”, considerando dicho nombre una imposición de quienes nos conquistaron. En la lengua del pueblo cuna, originario de la sierra Nevada al norte de lo que hoy es Colombia, Abya Yala significa “tierra que florece” o “tierra madura”.

2. Skliar, C. (2010). “Mirar la infancia por lo que es”. Conferencia. Consejo General de Educación, Provincia de Entre Ríos. Publicación virtual, 1 de marzo de 2010. Conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc>.

Se impone así, en la educación más que ninguna otra esfera, orientar toda nuestra praxis a romper el sub-texto patriarcal, colonial, capitalista y adultocéntrico de nuestras sociedades, produciendo incomodidades, generando nuevos aportes y giros epistemológicos radicales. ¿Y esto para qué? Para lograr dar lugar a saberes nuevos, alejados de la perspectiva racionalista, iluminista y colonial, en el marco de una ecología de saberes a la que hace mención Boaventura de Sousa Santos³; en una sociología de la emergencia, esa que necesitamos para subvertir las condiciones actuales de este mundo humano indigno y catastróficamente desigual.

Será indispensable, en este sentido, recuperar saberes que sean capaces de rescatar la sensibilidad y la vincularidad, que puedan visibilizar y oponerse a las formas de sometimiento y dominación de quienes tienen menos poder acumulado.

Este giro epistémico radical implica la entrada de las infancias con toda su integridad, sus valores, su sensibilidad, su conciencia, su historicidad y sus pensamientos propios.

Proponemos entonces, al menos dos claves para pensar este enfoque en el vínculo entre educación e infancias desde una perspectiva pedagógica crítica, popular y sentipensante.

En primer lugar, no podríamos hacer un libro sobre estos ejes sin retomar el legado del maestro Paulo Freire y las experiencias inscriptas en esa línea. Un Paulo Freire que actualmente, en el año del centenario de su natalicio, padece una feroz campaña de difamación y tergiversación de su obra impulsada por sectores fundamentalistas y ultraconservadores de la derecha brasileña y latinoamericana. Su pensamiento político-pedagógico fue decisivo en la construcción colectiva de la corriente latinoamericana de educación popular. Una concepción pedagógica que reconoce la politicidad de todo acto educativo, que defiende el diálogo y la construcción colectiva de saberes, que plantea la importancia de

3. De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). CLACSO.

partir de la realidad socio-histórico-cultural de lxs educandxs, y que reconoce el papel fundamental que cumple la organización colectiva de y desde lxs sujetxs oprimidxs para la concreción de transformaciones en su favor.

Ya hemos afirmado en nuestro anterior libro, y también lo encontrarán en este, que durante muchos años la Educación Popular no pensó en les niñes como objeto de su praxis. Por supuesto que este planteo no puede reducirse a una acusación/señalamiento a la Educación Popular, puesto que en su momento histórico, lxs sujetxs por demás invisibilizadxs y anuladxs como tales a los que la educación popular busca traer al centro, eran efectivamente otrxs. Lxs campesinxs adultxs, analfabets, en Brasil, interpelaron de tal manera a Freire que lo conminaron a construir todo un edificio conceptual y unas prácticas acordes orientadas a esa dirección. Este señalamiento es entonces para seguir creciendo y autocriticarnos para superarnos (bien propio de la metodología de la educación popular, reflexionar sobre la práctica para transformarla). Hoy los tiempos son otros y las infancias no pueden esperar más; mañana será tarde si no tomamos el guante de recuperar sus saberes, sus prácticas, sus voces, sus sentires, sus políticas.

En segundo lugar, para nosotrxs, en esta búsqueda por recuperar los saberes y experiencias de la educación popular con niñxs, necesitamos retomar aquello que específicamente la viene caracterizando: de eso se trata el título de esta introducción, que de alguna manera entrama los ejes y espíritu del contenido de este libro en su integralidad. De esta manera, creemos que la idea de politizar la ternura debe ser una segunda clave desde la cual pensar el vínculo entre educación e infancias desde una perspectiva pedagógica crítica.

¿Y por qué hablamos de politizar la ternura? Si bien puede resultar una redundancia, porque toda ternura es política (como decía Fernando Ulloa), creemos que es fundamental sacarla del ámbito privado y marginal al que ha sido condenada para darle el lugar que le corresponde, dentro del ámbito público y político.

Cuando hablamos del ámbito privado, nos referimos a que la idea de ternura que ha sido construida por nuestra adulto-céntrica sociedad viene ubicando a lxs niñxs en un rol pasivo, de aceptar y no interpelar el respeto, la dignidad, los derechos. En particular esto lo vemos en la primera infancia, donde lxs niñxs en general son pensados como “inocentes”, “tiernos”, “sensibles”. Pero estas cualidades son atribuidas de manera antagónica a otras virtudes y saberes, al conocimiento, a la reflexión, al sentipensar, a la imaginación, que también portan lxs niñxs. Hay algo allí de cierta romantización de la ternura que termina por bastardearla, inferiorizarla y, fundamentalmente, despolitizarla. Asociar ternura-con-inocencia es una adultista operación de sentido que arranca a lxs niñxs su esencia política.

A su vez, decimos *politizar* porque buscamos destacar el lugar de la acción, de la práctica. Politizar es un verbo, nos invita al movimiento. Y sin movimiento no hay transformación posible. Movimiento que, freireanamente, entendemos como praxis, en el sentido de que no se limita ni a saberes ni a prácticas, sino que es esa unidad indisoluble entre reflexión y acción como par constitutivo de la transformación anhelada.

Nos inclinamos por abrazar la noción de ternura, también, para prescribir y persuadir en torno a la necesidad de reconfigurar la forma en que se dan los vínculos intergeneracionales asumiendo a la ternura como virtud ética (y por tanto política). Es decir, la ternura como aquello que emerge del encuentro entre subjetividades que se reconocen, se respetan, se valoran y se cuidan. Lejos de buscar esencializar a la niñez y subrayar las representaciones de purismo que giran en torno a la infancia, el planteo apunta a “corazonar” o ternurar la praxis. Dice Patricio Guerrero Arias que el “corazonar” se impone como respuesta ética y política que, desde las sabidurías insurgentes, se desplaza la hegemonía de la razón, se muestra la constitución de la humanidad entre la afectividad y la razón, para buscar sentidos otros

de la existencia⁴. Lo que hace el corazonar es poner en primer lugar algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. Corazon-ar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el co-razonar la nutre de afectividad, a fin de de-colonizar el carácter perverso y conquistador que la racionalidad moderna ha tenido.

II.

Si algo intentamos en este libro es generar un ida y vuelta permanente entre lo concreto y lo abstracto, así como entre lo teórico y lo práctico, en una dialéctica en espiral e infinita. También encontrarán mucha diversidad de lógicas y modos de narrar, de experiencias, diálogos y conceptos; y eso es lo que hace del libro una publicación integral, plural y heterogénea. Quizás esa sea la marca que nos impulsa a seguir tramando nuevos modos de contar, escribir e incentivar a otrxs a transitar caminos junto a lxs pibxs desde esta perspectiva.

Otra cuestión que no podemos dejar de mencionar aquí tampoco es una de las cosas que más nos enorgullece: que esta obra es una producción totalmente colectiva, puesto que le hemos dado forma y contenido entre autorxs, compiladorxs y editorxs, y que lxs autorxs que se han sumado son todas personas generosas, sólidas y comprometidas que amorosa y desinteresadamente nos acompañaron, una vez más, en este nuevo proyecto.

El libro lo hemos ordenado en **tres partes**. Para cada una de ellas hemos usado algunas frases de Mafalda, a modo de reivindicación de la rebeldía y sabiduría de las niñas y como un homenaje a su creador Quino. Y porque sin duda Mafalda fue una de las primeras niñas que vino a cuestionarlo todo, y en la medida que nos sumergimos en sus modos de repensar y transformarlo todo, nos fue cambiando también a nosotrxs como adultxs.

4. Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Abya Yala / Universidad Politécnica Salesiana.

La **parte I** la denominamos **“Como siempre: lo urgente no deja tiempo para lo importante”**. En esta sección encontrarán tres artículos que abren, plantean interrogantes, conceptualizan, de manera integral, la temática que nos convoca.

El primer artículo, elaborado por el querido filósofo Darío Sztajnszrajber. **“De preguntas y provocaciones. Cruces posibles entre infancia, filosofía y educación”** se trata de una entrevista que realizaron dos niñas convocadas por Ternura Revelde, en articulación con otros textos del filósofo. En ella, Darío se arriesga a reflexionar sobre el adultocentrismo, la relación de las niñeces con la filosofía y cómo ésta puede transformar los modos de pensar, planteando los desafíos que nos presentan a nuestras sociedades, especialmente en el ámbito escolar, problematizando el dispositivo educativo tal como lo conocemos.

Luego, encontrarán el texto **“Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas”**, de Santiago Morales, autor y compilador de esta publicación, sobre las formas en que las infancias se “meten” en el mundo de la educación popular y cómo lo transforman. A su vez, desde la pedagogía de la ternura, trabaja la necesidad de desasociar la educación infantil con la idea de preparación y de promover la organización niña y la educación política infantil.

Para finalizar esta sección, encuentran el artículo del Colectivo *Filosofarconchicxs* **“Desadultizar la escuela desde la potencia-niña”**, en donde nos invitan a pensar modos posibles en que la filosofía puede ser una aliada para generar alternativas educativas en el trabajo con las infancias, especialmente a través de lo que ellxs llaman la desadultización de la escuela, esto es, de la necesidad de desarmar algunos preconceptos y prejuicios vigentes en la escuela a la hora de tramar nuevas relaciones con las infancias.

A la **parte II** del libro la hemos llamado **“No vaya a ser que por buscar salidas nos quedemos sin entradas”**, que nos invita a sentipensar las infancias en la educación y la pedagogía

actual. El artículo que abre esta sección se llama **“Juventudes en diálogo. Educación y desigualdades en pandemia”**, escrito por Camila Condorí, Julia Andrade, Guadalupe Almirón y Laura Macri Denegri. Se trata de una conversación, mantenida entre jóvenes representantes de movimientos populares y organizaciones estudiantiles de la ciudad de Buenos Aires, sobre la relación entre educación, pandemia y desigualdad en nuestro convulsionado 2020. Una conversación. Esta conversación fue realizada en vivo en Facebook y luego convertida en texto.

Luego, una entrevista de Santiago Morales al destacado *amauta*⁵ y pedagogo peruano Alejandro Cussianovich titulada **“Pedagogía de la ternura: la pedagogía del co-protagonismo”**, un intercambio sobre su experiencia en el acompañamiento a la niñez trabajadora y la organización popular infantil, así como sobre las bases de la pedagogía de la ternura y su implicancia en las pedagogías críticas relacionadas con las infancias.

Por último, la integrante de Pañuelos en Rebeldía y Feministas del Abya Yala, Claudia Korol, nos invita a reflexionar en **“Pedagogía feminista con niñas/niños”**, donde narra una experiencia pedagógica con niñas del Barrio La Cárcova.

La **parte III** y final de este libro, **“¡Y si en vez de planear tanto voláramos un poco más alto?”**, nos convoca a reflexionar a partir de la praxis, de las experiencias –jugosas y enriquecedoras– para seguir pensando con un pié en los conceptos y otro en la práctica... (o con ambos pies en ambos lados a la vez). Van a encontrar allí diversidad de experiencias, como el aprendizaje de educadoras con perspectiva feminista, prácticas educativas institucionalizadas (escuela, jardines comunitarios), experiencias del ámbito de las organizaciones sociales (acompañamiento escolar), y la recuperación de pedagogías “otras” en un marco histórico.

Abriendo esta última parte, Luna Vitale Becerra y Jéscica Kamber nos hablan de sus andanzas en el barrio de La Cárcova y sus

5. Del quechua hamawt'a: 'maestro', 'sabio'.

atravesamientos por la pedagogía de la ternura y los feminismos populares en el “Espacio de chicas”: **“En búsqueda de una pedagogía feminista con niñas. Reflexiones desde el territorio y la experiencia como educadoras populares”**.

Luego, un artículo de Hebe Montenegro y Paula Shabel, **“Aprender a contar el mundo. El acompañamiento escolar como práctica de transformación y participación de niñxs”**, donde reflexionan sobre su experiencia en la organización AulaVereda, desde la perspectiva de protagonismo de las niñas en la educación popular.

Seguido a este artículo, damos un paseo por los Jardines Comunitarios y Populares del Movimiento Popular La Dignidad: **“Comunitarios y populares: espacios de cuidados para las niñas desde los primeros años”**.

Luego, Sabrina Bullones nos trae palabras y sensaciones respecto de una temática pocas veces sistematizada: cómo la experiencia de protagonismo de niñxs puede tener lugar en una institución educativa pública, y cuáles son sus límites y potencias. El texto se llama **“Experiencias de protagonismo de pibes y pibas en la escuela pública. Una búsqueda desde la práctica”**.

Como cierre de este libro, Paula Shabel y Santiago Morales revitalizan historias irreverentes y revoltosas, con acento en la ternura y lo colectivo, en **“Pedagogías otras. Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares”**.

Del mismo modo en que es preciso despatriarcalizar, desmercantilizar y descolonizar la historia, las relaciones sociales, las pedagogías críticas y las utopías, urge abandonar el lente adulto con que miramos a las infancias. Es decir, problematizar el carácter adultocéntrico de dicha mirada para desterrar la opresión e invisibilización que se impone sobre las nuevas generaciones. Todo ello será posible si prefiguramos los “inéditos viables” (diría Freire) en nuestros espacios educativos de modo que contemplen física, temporal y subjetivamente a lxs niñxs, poniendo en juego

y problematizando para ello nuestros modos de percibir a la niñez en la vida cotidiana.

Apostamos aquí a contribuir con herramientas conceptuales, prácticas y territorializadas al mejoramiento de las praxis de educación popular con niñxs, a la luz del paradigma del coprotagonismo de la niñez. Deseamos que este libro les resulte útil y, muy especialmente, que de su lectura nazcan tanto críticas constructivas como nuevos sentipensamientos, desafíos y horizontes emancipatorios.

Parte I

Como siempre: lo urgente no deja tiempo para lo importante



Foto: Natalia González

*¿Por qué a lxs adultxs les cuesta tanto
darle la razón a una niña o niño?*

Pregunta que Guadalupe Almirón y Julieta Solange Lopez Oblea (de 18 y 9 años de edad cronológica) le hicieron a Darío Sztajnszrajber en el marco de la entrevista '¿Qué querés ser cuando seas niño?'. La respuesta de Darío forma parte del capítulo de su autoría en este libro. Buenos Aires, 2019.



De preguntas y provocaciones

Cruces posibles entre infancia, filosofía y educación

Por Darío Sztajnszrajber ¹

Cuando uno, como docente, siente que está demasiado sumergido en el barro de la cotidianeidad escolar, tiene que levantar la cabeza y respirar. Tiene que ir a Platón, a Nietzsche, a Paulo Freire, a pensar desde un lugar más conceptual para poder tener eso que Walter Benjamin llamaba una *mirada distraída*, una distancia crítica que permita –de algún modo– salirse de la coyuntura y de la urgencia.

Yo siempre que puedo me voy, filosóficamente hablando, y pienso por ejemplo: qué diría un ser no humano, un extraterrestre

1. Nota de los compiladores: El texto que presentamos en este capítulo corresponde principalmente a una entrevista realizada por María Guadalupe Flor Almirón (18 años) y Julieta Solange Lopez Oblea (9 años), en el marco del ciclo de charlas “¿Qué querés ser cuando seas niño?”. Ese material original fue engordado y complementado con diferentes entrevistas y clases impartidas por el filósofo.

Al igual que él hizo en su libro *Filosofía a martillazos*, de Editorial Paidós, hemos decidido conservar el estilo coloquial y performativo de su oralidad. Del mismo modo, mantuvimos la amplitud de un lenguaje que en su faceta verbal a veces se desentiende con el registro de un texto escrito. Intentamos traspasar al papel eso que Darío genera en sus clases: que uno no puede dejar de escucharlo, de apasionarse por eso que nos cuenta que es la filosofía, y de embarcarse en el desafío de filosofarlo todo.

–alguien que no conoce nada de la condición humana– que llega a este planeta e intenta analizar de qué se trata nuestra condición. Y ve que nacemos y al toque nos meten en la escuela, en una continuidad inacabable llamada institución educativa que no termina nunca. ¡Y ni te cuento para quienes hacen posdoctorados!

Es muy fuerte la maquinaria a la que uno está arrojado. Y por eso es fundamental proponerse este distanciamiento. ¿Dónde me meten? ¿Me codifican? ¿Cómo me codifican? ¿Qué es eso del panóptico escolar? Etc., etc., etc. Es tan fundamental problematizar ese dispositivo –la escuela– como el rol determinante que tiene en la construcción de nuestra subjetividad.

Uno puede –debe– problematizar permanentemente lo que sucede en el aula, buscar nuevas didácticas, pensar actividades piolas... pero uno tiene que preguntarse también para qué el aula, qué es un aula, por qué de ese modo. Y eso es lo que trae la filosofía de diferencial.

¿Quiénes son esos otros con los que me encuentro cada mañana en la escuela? ¿Hacen filosofía, los niños? ¿Razonan, los niños? ¿Piensan, los niños? ¿Por qué les decimos infantes a los niños? ¿Por qué hablamos de *educación media*? ¿Tiene sentido seguir hablando de *aula* como hablábamos hace treinta o cincuenta años? ¿Tiene sentido seguir hablando de *formación*? ¿Tiene sentido seguir hablando de *alumnos*?

La filosofía que me gusta hacer busca resquebrajar lo cerrado. Y no siempre ese resquebrajamiento resulta sencillo; precisa de irreverencias, de provocaciones.

No hay riqueza más intensa que la que se da en un niño que se hace preguntas

Hay un gran debate sobre si los niños y niñas hacen filosofía o no. Muchas veces quienes hacemos filosofía ubicamos a la niñez como modelo de lo que es hacer filosofía por el tipo de preguntas que se hacen. Para mí, el tema es si el chico, cuando es chico y

se hace esa pregunta, es consciente de que está haciendo filosofía o directamente se hace la pregunta porque le sale. Digo esto porque hacer filosofía es colocarse en un lugar determinado para hacerse preguntas que en la cotidianidad uno no se hace. En cambio, creo, el chico no hace esa división entre una vida enajenada donde pierde la capacidad de preguntarse y el momento de la pregunta filosófica... Directamente está a flor de piel. Le brota. Esa separación entre una supuesta práctica filosófica y una vida cotidiana no la tiene o, mejor dicho, la tiene toda junta.

Desde esa perspectiva diría que los niños no hacen filosofía, porque hacer filosofía implica colocarse en un lugar otro, escindirse de esa vida diaria en la que estamos y animarse a hacerse grandes preguntas existenciales... ese trabajo no lo hacen los niños. Sin embargo, paradójicamente, no hay riqueza más amplia, más intensa, más interesante que la que se da en un chico haciéndose preguntas. Porque en definitiva es lo que uno busca responder cuando es grande... esas preguntas.

Probablemente, de niño me haya hecho una infinidad de preguntas filosóficas. Pero, ¡no me las acuerdo! Y no me las acuerdo porque con el paso del tiempo uno va perdiendo la posibilidad de acceder a través de la memoria a un lugar tan lejano como es su propia niñez.

La niñez pareciera guardar algo medio inalcanzable en términos de poder recuperar nuestras vivencias primeras. En este sentido, cabe preguntarnos: ¿desde cuándo tenemos memoria? Porque pareciera haber un límite en la memoria. Yo creo que nuestro acceso a la niñez siempre es parcial, o sea, uno siempre termina construyendo un relato de lo que uno cree que fue cuando fue niño. Y ese relato, como todo relato, tiene un asidero real pero también tiene mucha distorsión. Y esa distorsión tiene que ver muchas veces con lo que uno quiere de sí mismo cuando es grande, y entonces va hacia la niñez y exagera o –incluso– inventa modelos de niñez ideales que tienen más que ver con las falencias de uno ya de adulto que con las vivencias primeras.

Yo estudié en un colegio religioso. Y recuerdo que me hacía muchas preguntas sobre Dios y esas cosas. Una cuestión que me acuerdo puntual –no sé si fue así, pero que me la armé así, considerando las salvedades ya mencionadas– a mis cinco o seis años, tuvo que ver con que me di cuenta de que el tiempo pasaba... ¡y me re angustié! Me di cuenta de que el tiempo pasa y que te lleva puesto. Y yo quería detener el tiempo.

Me acuerdo de que fui a hablar con mi vieja, a decirle: “¡Má! ¡El tiempo pasa!”, como pidiéndole explicaciones, que me diga qué hacer con eso... y recuerdo que ella no me dio bola, me sacó cagando.

Todavía me hago esa pregunta. Cada vez más. ¿Por qué el tiempo pasa? Y cada vez que estoy más cerca de la muerte más me hago esa pregunta. Y cada vez más me angustia. Y creo que ahí hay algo fundamental: recuperar esa pregunta cuando se es grande y permitirse ser atravesado por la angustia, como cuando se era chico.

De chico, nunca tuve a alguien que me devolviera una respuesta a la altura de la seriedad de mi pregunta. Pero no porque yo fuera un niño prodigio, sino porque era un niño con preguntas de niño. Eso se padece mucho de chico, la dificultad por conseguir, desde el mundo adulto, alguien que te acompañe en tus angustias existenciales.

Provocación I: el niño es libre porque olvida

En nuestras sociedades el niño es una figura muy incomprendida. Vayamos, por ejemplo, a Nietzsche, uno de los filósofos que ponen al niño en un lugar divergente. En *Así habló Zaratustra* lo que hace el filósofo es traer una caricatura de profeta –Zaratustra– una especie de anticristo, que anuncia el fin de la humanidad y el pasaje hacia lo transhumano, es decir, lo que viene después de esto que somos ahora.

A lo largo del libro, Nietzsche va narrando diferentes discursos que da el profeta Zaratustra. El primero de ellos, “De las tres

transformaciones”, es el que aquí nos interesa. Lo que hace Zaratustra en ese discurso es explicar las diferentes transformaciones que vivió y que vive la naturaleza humana. Que ya la naturaleza humana no es naturaleza porque se transforma inacabadamente. Entonces dice: “Al principio fuimos camello”. Podríamos pensar que el camello es una metáfora del peso de la moral que nos exige y nos obliga a una ética del deber que no tiene nada que ver con nuestro propio deseo. La joroba del camello es el peso que tenemos que soportar en contra de nuestra voluntad para cumplir con los mandatos que nos exige o nos condiciona la sociedad. La joroba para el camello, que guarda en sí mismo su propio alimento, es un resguardo pero, en algún sentido, también lo coloca en una situación de docilidad. A ese almacenamiento en la joroba podríamos pensarlo en términos de represión (lo que uno reprime para sobrevivir): no hago lo que quiero, no te digo lo que quiero, y ¿qué hago? camino cabizbajo. Porque esa joroba tira para abajo, ¿no? Y sirvo para transportar gente que me domestica y me utiliza. Pero lo interesante es que Nietzsche no dice nada de todo esto. Dice simplemente “camello”, y juega con la metáfora. Nietzsche juega.

Siguiendo con ese primer discurso del Zaratustra, en algún momento se produce la segunda transformación: el camello se transforma en león, reapropiándose de su fuerza y volviéndose amo. Si el camello es el ‘tú debes’, y es el que lleva la carga de la moral y el mandato, el león es el dueño de sí mismo, autónomo, que decide por sí, y que de algún modo se vuelve el rey de la selva. Se convence de ser el rey de la selva. Del mismo modo que nos creemos nosotros los amos de la creación o los reyes de la naturaleza.

¿Qué está contando? ¿La historia de la humanidad? ¿Nuestra propia historia singular? ¿Qué está queriendo decir?

“*Pero la verdadera libertad* –dice Zaratustra– *está en la última mutación*”. Y aquí uno se espera que siga con otro animal. Eso le daría, en apariencia, coherencia literaria. ¿Seguirá un

rinoceronte, tal vez? ¿Acaso un ave? No. La tercera de las transformaciones, dice, es en *niño*.

Y nos deja pensando.... ¿qué tiene que ver con el camello y el león? ¡Tendría que haber sido otro animal! ¿Por qué niño?!

Y el texto explica que el niño es el único creador. El niño es creación, dice Zaratustra, es originalidad, juego. El niño es libre, ¿saben por qué? –es terrible esto–, porque olvida. Un día está llorando y a los tres segundos está contento. Listo, soltó. Es libre porque suelta, porque rompe con la linealidad de las cosas. Lo que para nosotros es una cuchara, para el niño es una cuchara, una espada, un micrófono, una varita mágica, una pala, un pali- llo de batería. Para el niño ninguna cosa está encorsetada, abandonada y esclavizada en la unilinealidad de sentido. Para un niño una cosa no es una cosa, es también muchas cosas. En cambio los adultos pensamos que una cuchara no es otra cosa que una cuchara. Y estamos condenados a que cada cosa sea solamente una cosa. El juego disrumpe, le quita seriedad a toda una estructuración de sentido de las cosas que nosotros consideramos fundamentales para la buena vida.

El libro no dice lo de la cuchara. Pero te invita a pensar. Y uno piensa...

Entonces, en el Zaratustra, es el niño el advenimiento de lo transhumano, de la posthumanidad. Y nosotros nos preguntamos si razonan... ¡Estamos mal, eh!

Provocación II: es al pedo ser niño

El principal lugar de la discriminación en los niños es ligarlos a la carencia –en el sentido de que les falta algo–, como si un adulto fuese un ser pleno y no un pelotudo al que le falta algo como a cualquier otro. ¡Por favor! Todos somos carentes de algo. Pero está puesta la carencia en el otro y como un símbolo de debilidad.

Las grandes discriminaciones de la historia siempre han tenido que ver con la carencia. A la mujer se la liga con una supuesta carencia genital sexual. Una cosa increíble es que al día de hoy

se siga escuchando en muchas familias esta idea de que “el nene tiene pito y la nena no tiene nada”. Es muy fuerte la necesidad de asociar a la mujer con la carencia. La carencia del indio, a quien le falta cultura. O el negro, al que le falta color. Siempre al otro le falta y siempre hay uno que tiene. Eso en la relación de poder entre el adulto y el niño es muy potente.

Para el adulto, el niño carece de razón, de racionalidad. Fíjense lo difícil que es para un adulto darle la razón a un niño. Es que el adultocentrismo, como todo centrismo, lo que pone en cuestión es la idea de dar razón, o sea, quién es el que posee la racionalidad. Entonces, se cree que un niño no es un ser racional, sino que está desarrollando su razón. De hecho, como sabemos, la palabra *infancia* significa carencia de voz. Pero carencia de voz en el sentido de una voz racional, una voz comprensible. O sea, los niños no tienen voz, porque la voz está asociada al logos, a la conciencia, a la racionalidad. No es que los chicos no hablen, porque hablan. Pero para esta lectura están más cerca de los animales que de los adultos. Porque su voz no es una voz atravesada por la racionalidad. O sea, un adulto no le puede dar la razón a un niño. Y si le da la razón es porque lo que el niño expresa está en relación directa con lo que el adulto entiende racionalmente que es un argumento correcto. Ahora bien, si escapa a eso, lo ven o como un chico que dice cosas de chico –en el sentido de pensar que “dice boludeces de chico”–, o como un anómalo, o como un ser todavía no desarrollado, no evolucionado. Entonces nadie puede tomar en serio a un niño, porque lo que dicen no es racional, en función de esa increíble asociación entre la voz y la racionalidad que sólo se da en el adulto, es decir, a partir de cierta edad.

Lo perturbador del pensamiento infantil es que su lógica no es la de “A o no A”, sino la de romper ese binario. ¡Mirá si no van a tener voz los chicos! ¡Mirá si no van a tener racionalidad! ¡Tienen otra racionalidad! Pero a ese otro siempre es mejor domesticarlo, normalizarlo. Y como el niño te está todo el tiempo azuzando,

cuestionando, la mejor manera de sacarte de encima esa presión es domesticarlo: ponerlo en el lugar de la ingenuidad, la simpatía, la inocencia. Ahí lo anulaste. Y la vejez padece lo mismo. Los viejos sobran en nuestro mundo. Porque ya están pasados. Si un niño está “todavía en cocción”, el viejo es como una comida podrida. Son dos etapas que no tienen valor en sí mismas y que terminan estando al arbitrio de esa violencia que impone el adulto como si fuese la etapa más real.

El adultocentrismo, como todo centrismo, es una forma de violencia. Es una forma de violencia, básicamente, en términos de desotramiento. Desotramiento en el sentido de volver imposible la conexión con el otro en tanto otro. Desotrar, podríamos decir, sería anular al otro en tanto otro, exterminarlo en tanto otro y, en ese mismo acto, hacerlo parte de mí. Desotrar como una forma de apropiarme del otro. Porque en los centrismos vos terminás imponiendo tu propia manera de concebir al mundo frente a un otro que no la comparte, que la ve diferente, y a quien negás. Y la terminás imponiendo no sólo porque sos más fuerte y tenés más poder, sino porque estás convencido de que tu manera es la correcta, entonces no ves ni de cerca, –ni de lejos,– el problema. O sea, no sólo se la imponés, sino que aparte se la hacés pasar como si fuese la única. En el caso del adultocentrismo, está directamente ligado a que hay un momento de nuestro tiempo existencial –la adultez–, en el que se supone que te realizás como ser humano –más que en otras etapas–. Nuestra sociedad adultocéntrica nos hace creer que el adulto es la realización acabada del modelo de lo humano. Es no solo pensar que desde la adultez evaluás y juzgás el resto de las edades –que eso ya es un bajón–, sino que esa edad es donde se realiza la esencia humana, donde se es más humano que el resto.

Todos los centrismos parten de esa idea de que hay una parte que se impone como única. En el caso del adultocentrismo tiene que ver con una cuestión temporal, con que hay una etapa de la vida en la que se supone que sos más humano que en el resto.

Y se supone que ser niño no es más que un momento previo a esa adultez. Como que la etapa de la niñez no tiene valor en sí misma, sino que sólo es un peldaño, un momento, para que en alguna otra época de tu vida desarrolles lo que te hace humano.

O sea, como que es al pedo ser niño. Tiene sentido sólo en tanto inversión para el futuro. Y así, se coloca al niño en un lugar absolutamente dominable, tan dominable que, aunque se los reconozca peligrosos, no hace falta apresarlos. La peligrosidad de los niños –que claro que existe– es trabajada desde otro lugar. No se los manda a la cárcel, se los manda a la escuela. Y ahí se termina su peligro. Y en las escuelas se los normaliza en función de este adultocentrismo. La escuela es adultocéntrica desde este lugar: todo está pensado de acuerdo a esta idea de utilidad en el futuro.

Provocación III: la enseñanza media no tiene propósito

La otra vez una estudiante de secundario me decía que en la escuela aprendió solamente a copiar y pegar. Interesante. Paradójicamente, yo creo que no hacemos otra cosa que copiar y pegar. Porque, de lo contrario, creemos que tenemos un don de creación de lo nuevo, que en algún punto nos coloca en un lugar así medio omnipotente. Ahora, copiar y pegar, en términos automatizantes, claro que es una cagada. Pero no hay nada más hermoso que la resignificación permanente de aquello de lo que provenís. Yo siento que, cuando hablo, lo que pongo en juego es toda una mochila de textos que leí durante toda mi vida. No estoy inventando nada nuevo. Estoy releendo. Y miren qué interesante, la palabra *religión* viene de releer. Religión tiene en su origen etimológico una asociación con esto de la relectura. Ahí estás creando algo sagrado, que es como tu propia identidad.

Sin embargo, su comentario tenía que ver con una crítica a su tránsito por la secundaria. Yo creo que la secundaria es el agujero negro de la educación (y fíjense que hablo de lo negro como sinónimo de algo negativo). En la secundaria hay algo no resuelto. No se aprende –básicamente– porque la secundaria no

tiene claro cuál es su propósito. ¿Saben por qué en este país se le dice enseñanza *media*? Porque está *en el medio* entre la primaria y la universidad. O sea, cualquiera que busque en los reglamentos que postulan el nombre, la entidad, de la educación media, encontrarán eso.

La denominación *educación media* es angustiante. Porque la primaria tiene claro lo que quiere. Lo puede hacer bien o mal, pero tiene claro que busca provocar la adquisición de la lectoescritura por parte de los niños. La universidad tiene claro que es un lugar de especialización y de salida laboral. ¿Y en el medio? la enseñanza media. Lo que está en el medio es la secundaria y, en esta lógica, carece de entidad. Y la verdad, que no se sabe qué hacer con esa gente. Porque se sabe qué hacer en la primaria y en la universidad... pero pensemos dos minutos: ¿para qué sirve la secundaria? Pensás a fondo y no tiene un propósito. De hecho, tenés secundarias que parecen primarias tardías; o tenés secundarias que parecen universidades o terciarios anticipados. Pero la entidad sustantiva del secundario no se entiende. Yo creo que es el gran agujero de la educación. Parece más como una guardería de púberes que responde al problema de los padres de “dónde dejamos a los chicos”. No digo que el resto de los trayectos la tengan resuelta, pero si hay un agujero, es la secundaria.

Provocación IV: el aula ha muerto

Nietzscheanamente hablando, creo que el aula ha muerto. Así como cuando Nietzsche dice: “Dios ha muerto” no está diciendo que Dios existió y murió, sino que es una provocación metafórica para pensar el descentramiento de nuestra forma de ordenamiento, acá propongo algo parecido. Me parece que hay una forma institucional de pensar la educación que se está desplazando, se está descentrando. Creo que hoy en día hay situaciones inéditas, para mí, que hacen del aula disciplinaria, panóptica, tradicional, un lugar en retirada... ni hablar de que la sociedad de información en que vivimos hace que se descentre ese saber

desde otro lugar. Por eso creo que un programa de televisión² o un chat de WhatsApp pueden ser un aula. Y si un programa de televisión también es un aula, es que el aula ha muerto. O sea, el aula se reproduce más allá de sus propios límites.

Y ni hablar de que, en términos inéditos en la historia de la educación, estoy convencido de que un alumno hoy sabe más que un docente. Y digo esto porque las transformaciones materiales y tecnológicas hoy generan realmente una reinención que recién está empezando. Nuestros alumnos hoy tienen acceso inmediato, instantáneo, a la memoria histórica universal: internet. Y pueden acceder a cualquier dato. La memoria a la que tienen acceso hoy los alumnos es infinitamente superior a lo que uno como docente puede recordar.

¿Tiene sentido seguir trabajando con contenidos en las aulas cuando los contenidos están todos circulando en la red? Es increíble que todavía haya docentes que creen que dar una clase es ir, decir lo que uno quiere decir, y en ningún momento conectar ni registrar al otro. Porque lo que importa en una clase, según esa perspectiva, son los contenidos, no las formas.

Los docentes de mi generación venimos acostumbrados a un tiempo en el que el alumno no sabía. Hoy los alumnos saben más que nosotros. Tienen acceso inmediato a todos los contenidos. Esto no lo podemos obviar.

¿Cómo reconvertimos el aula? Y si necesitamos reconvertirla en algo inédito, novedoso, es porque murió. Estoy convencido de que, para reconvertirla, en el aula tiene que pasar un acontecimiento.

2. Nota de Ixs compiladorxs: En 2011 se transmitió la primera temporada del programa de televisión *Mentira la verdad*, conducido por Darío Sztajnszrajber. El programa fue producido y emitido por *Canal Encuentro* de Argentina, un canal de televisión abierta del Ministerio de Educación de la Nación. En cada uno de los capítulos se aborda, de modo didáctico y provocador, una problemática diferente de la disciplina filosófica. Le fue tan bien al programa y tuvo tan buena recepción por parte del público al que estaba destinado (jóvenes de 12 a 17 años), que rápidamente se produjo una segunda temporada. Los diferentes capítulos se encuentran disponibles en la web y son consultados y utilizados -cada vez más- tanto por docentes como por estudiantes.

Un acontecimiento filosófico, matemático, histórico... un acontecimiento en el sentido de que tiene que *pasar algo*.

Provocación V: Los alumnos, ¡esos monstruos!

Yo creo que hay que extirpar de la gramática escolar la palabra *formación*. Formar significa que los alumnos no tienen forma. ¡Cómo no van a tener forma! Los estudiantes llegan al aula con una historia previa, con una vida, con un género, con sus conflictos, con sus ideologías, con una memoria, con un cuerpo, con una clase social... ahí hay un encuentro con la singularidad del otro. El otro molesta porque llega con su otredad y vos no sabés qué hacer. Y entonces la práctica del poder es siempre una práctica de sujeción, de desotramiento. Empezás a inventarle patologías al otro. Y siempre vas a encontrar la forma de sacarte de encima al “indisciplinado”. ¡Miren todas las patologías de atención que emergen año a año! Que además son geniales, le dan trabajo a medio mundo, y siempre logramos hacer encajar en algún concepto nuevo, patológico, a aquél que te desafía. Y el desafío no es que te increpe o te provoque, eh. El desafío es que no te da pelota. Y cuando no te da pelota vos decís: “tiene un problema”. ¡Nunca vos!, ¿viste? Siempre el otro, el que no encaja en tus parámetros previos.

El tema es que, incluso, si querés ir más a fondo, el alumno no sólo no tiene forma, tampoco tiene luz. Porque una de las etimologías de alumno, la más popular –inexacta para algunos, pero que no podemos soslayar–, es que *alumno* significa *sin luz*. Sin luz, o sea, oscuro, negro. Y ahí se produce una asociación espeluznante entre la oscuridad, lo negro, la negrada y la ausencia de conocimiento. Es una estupidez que habilita a pensar el conocimiento asociado a una clase. Como si no hubiera un conocimiento de lo popular, un saber popular que transcurre por otros lados. Pero esa carencia, oscuridad, ausencia de luz, es por suerte complementada por la luz, que sos vos. Los alumnos no tienen luz y vos sos el faro. Fíjense que es una definición muy parecida

a la de infancia, porque es, de nuevo, poner al alumno en el lugar de la carencia. El alumno llega y es un ser que no posee conocimiento, le falta la luz, que es como la que te habilita al esclarecimiento mental. Y el docente vendría a ser el iluminado. Entonces me parece que hay que cambiar la lógica, y entender que esa definición de alumno como sin luz busca instalar una idea de escuela autoritaria, donde el docente posee la luz e ilumina a ese alumno oscuro, negro (desposeso de cualquier realidad propia).

Pero para mí el conocimiento pasa por otro lado. Yo siento que en ningún momento tengo mayor vivencia del saber que en la oscuridad, en la confusión, en la noche. Es al revés. ¿Qué es la claridad? Esclarezco significa que ordeno las cosas *de un modo*. Pero ante eso mi pregunta es, ¿de qué otros modos no ordené la cosa? Aprender es perderse. Es al revés. Aprender no es encontrarse. Porque lo que encontrás es un camino... ¿y el resto?

Sin embargo, hay otra definición etimológica de la palabra *alumno*, interesante también. Parece que *alumno* viene de alimento. Mirá qué otra forma de pensar esta idea de que *alumno* es sin luz. Si *alumno* es alimento significa que el chico viene al colegio a alimentarse, y esa alimentación es diaria y nunca plena, o sea, nunca dejás de ser alumno, porque te alimentás todo el tiempo. Y un docente debería ser el primer alumno, más desde el debilitamiento de su supuesto lugar de autoridad, porque todo el tiempo estás aprendiendo. En mi caso no hay lugar donde he aprendido más que dando clase. Aprendí filosofía dando clase.

Es fuertísima la idea del niño como carencia. Carentes de luz, carentes de forma, carentes de voz. O sea, un monstruo. Es insostenible. Pero lo más preocupante de todo esto es que vos, adulto, te creas que te sobra, y que entonces tenés la posesión de un saber que logra completarlos. Ni siquiera me molesta tanto que te creas poseedor de esa luz. Me molesta que no te des cuenta de que esa luz no la generás vos, que te están utilizando para que vos reproduzcas la luz que otros generan y que fortalece lógicas de dominación.

Palabras finales que lo que menos buscan es cerrar

Me parece que es importantísimo salirse del adultocentrismo. Tenemos que buscar ser docentes no adultocéntricos. El docente adultocéntrico está, de algún modo, entramado en un sentido común del que no puede salir.

Pero tampoco creo que se pueda salir del adultocentrismo de manera terminal. Creo que el desafío es lograr lo que en filosofía llamamos una *distensión*. La tarea es ser conscientes de que el adultocentrismo es un problema y tenemos que ir distendiéndolo, quitándole peso, porque en algún punto la forma de pensar que acá estamos haciendo circular hace imposible el diálogo entre las dos etapas temporales. Porque toda vez que el adulto habla con un niño habla desde la adultez, entonces se le vuelve muy difícil conectar con el niño en tanto niño. Y cada vez que se propone una especie de diálogo absoluto, sin conflicto, entre un adulto y un niño, hay una trampa. Porque sucede que, en realidad, una de las partes termina como copando el todo e imponiendo su visión: el adulto desotra al niño.

Ahora, siempre hay un lugar de desconexión en el diálogo. Tal vez de lo que se trata es de aprender a valorar la desconexión y el conflicto como algo positivo, como algo insoslayable.

Es difícil ser docente no adultocéntrico, pero es la tarea. Para mí, la clave de la transferencia con mis estudiantes fue no haberlos subestimado nunca. Entender que cada uno en su momento busca lo que busca, y poder conectar con eso.

Por todo esto, más que desde la óptica de la *formación*, a mí me gusta pensar a la docencia como una figura de la *inspiración*. Es una palabra que la traigo del lenguaje teológico que, aunque parezca extraño, tiene una conexión. Yo creo que un docente más que un formador debiera ser un inspirador. Porque el que forma está buscando productivamente hacer del otro lo que uno previamente quiere que el otro sea. El que inspira no busca una mierda, es al revés. El que inspira se muestra en su precariedad, en su vulnerabilidad, en sus contradicciones... lo que sí, cree en lo que

hace. Y se muestra desde ese lugar. Y el otro en todo caso, toma. Toma y se transforma. Tal vez un docente deba ser eso, alguien que inspira a que el otro se transforme.

Epílogo

Si yo volviera a ser niño...

Quiero volver a poder ser otro. O sea, quiero volver a ser niño para poder hacer todo lo que no hice en esta vida. Si tengo la opción de volver a empezar no haría nada de todo lo que hice en esta vida. Porque ya lo hice. Me encantaría tener como millones de vidas donde poder probar un montón de cosas. La vida es corta y te obliga todo el tiempo a producir.

Sin embargo, lo más lindo de volver a ser niño no es algo temporal, no es que volvés a ser chico, sino sostener cuando sos grande el espíritu que tenías cuando eras chico. Hay algo de eso, del juego, del asombro, eso que te pasa cuando te colgás pensando de chico... y de grande eso se te va diluyendo porque estás todo el tiempo haciendo pelotudeces. Entonces recuperar eso sería lo más lindo. Tal vez, entonces, crecer emancipadamente no sea otra cosa que recuperar la seriedad con la que jugábamos de chicos.



Educación popular con niñxs

Aprendizajes, desafíos y esperanzas

Por Santiago Morales¹

Rosa María Torres, en una entrevista que le hizo a Paulo Freire hacia 1985, le formuló una pregunta más o menos así: *en general, el concepto de educación popular suele asociarse al mundo adulto... según su pensamiento, ¿la educación popular no estaría restringida a una práctica educativa con adultos, sino que abarcaría también la educación infantil?*²

Por supuesto, Freire le responde que sí, que la Educación Popular (EP) también abarca la educación infantil, y mencionó dos cuestiones fundamentales que aquí nos interesa recuperar.

Como un primer elemento, compartiendo una experiencia protagonizada por su propia hija –Madalena– como educadora

1. Si bien quien escribe este texto soy una persona en singular, los aprendizajes y reflexiones que aquí se convidan están relacionados directamente con lo que fue la experiencia de La Miguelito Pepe en general, y con la tarea de acompañamiento político-pedagógico a la Asamblea REVELDE en particular. De modo que el contenido de este capítulo tiene que ver con un proceso colectivo –no sin traspies– de (re)invención pedagógica, aprendizajes y utopías. Y esto explica, también, la razón por la cual en la narración hay partes tanto en primera persona del plural como del singular.

2. Torres, Rosa María (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Biblioteca Digital CREFAL.

de niñxs, planteó como decisivo de una práctica de educación popular contribuir a “provocar la voz” de lxs niñxs:

“Ella está desafiando a estos niños para que ellos, a partir de su propia edad, de su propio proceso de maduración, hagan una reflexión sobre su contexto, buscando las verdaderas razones de la deficiencia de ese contexto, que tiene su explicación no en la voluntad de Dios sino en las estructuras sociales de nuestra sociedad brasileña”³.

Y como un segundo elemento –al cual llega en el mismo proceso continuado de hilvanación de ideas–, Freire hizo referencia a la dimensión política: “La educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa”⁴.

Sin embargo, como es sabido, Freire dedicó su vida a pensar e intervenir en la educación de adultxs, no de niñxs⁵. Entonces... ¿es lo mismo una educación popular de personas adultas que una educación popular con niñxs? ¿Puede –esta última– ser pensada como calco de la Educación Popular (a secas) que ha emergido práctica y epistemológicamente vinculada a preocupaciones del ámbito de la Educación de Adultxs? Si no es lo mismo una EP con adultxs que una con niñxs, ¿en qué radicarían las diferencias? ¿Qué tiene de distinto y/o específico una EP con niñxs?

En este breve ensayo pretendemos convidar una serie de pistas teórico–prácticas sobre EP con niñxs de acuerdo con nuestra experiencia. Comenzaremos por recuperar brevemente la historia de la EP, para reconocer la relación estrecha que hubo y hay entre ella y la Educación de Adultxs, y para mostrar el lugar que

3. *Ibídem*

4. *Ibídem*

5. Kohan, Walter (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.

las niñeces populares han tenido en dicha historia. Luego, retomamos el pensamiento pedagógico de Alejandro Cussianovich y Alberto Morlachetti, referentes adultos de dos movimientos infantiles que han sido fundantes de otras concepciones de infancias y de pedagogías latinoamericanas. Con ellxs reafirmaremos que no hay pedagogía emancipatoria con niñeces populares que no tenga como base la ternura.

Luego, analizaremos lo que consideramos un desafío importante: desalumnizar a lxs niñxs. Y complementaremos la desalumnización con otro movimiento, que tiene que ver con reconocer a lxs niñxs como compañerxs. De ahí que aparezcan como desafíos la promoción de la organización propia, la educación política y la deconstrucción de matrices opresivas.

Si bien en algún momento criticaremos al dispositivo escolar (que, desde una óptica estructural, está hermanado con el modo de vida capitalista y multiopresor), no pretendemos relativizar ni la impostergable defensa de la educación pública ni la desmesurada tarea de lxs miles y miles de docentes críticxs que ponen el cuerpo y el corazón en una actividad tan gratificante como agotadora, tan esencial como permanentemente cuestionada. De hecho, como la vida está hecha de paradojas, es cada vez más habitual hallar educadorxs que desde dentro del sistema formal de educación protagonizan gestas hermosas que transforman tanto historias individuales de niñxs concretxs como instituciones enteras bajo el osado impulso de una educación rebelde y en comunidad.

Notas sobre las niñeces populares en la historia de la educación popular

Siempre es difícil establecer el comienzo de los procesos históricos. En última instancia, cuál es el comienzo, es decir, fijar el origen, es una decisión política. Con Oscar Jara⁶, pensamos

6. Jara H., Oscar (2020). *La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: El Colectivo y EdUNLU.

que si hay que ubicar un hito que marque el comienzo de la gesta latinoamericana a través de la cual se creó esta corriente de educación liberadora es la irrupción épica de lxs revolucionarixs cubanxs a míseros kilómetros de Estados Unidos en 1959. Sin embargo, la historia de la EP no empieza ahí. Hay numerosxs pedagogxs latinoamericanxs y experiencias político–educativas que, antes de Cuba y de Freire, pusieron en práctica algunas de las concepciones principales de la EP, constituyéndose en antecedentes imprescindibles (que por razones de espacio aquí no abordaremos).

El triunfo de la Revolución Cubana demostró que era posible soñar y concretar la construcción de otra sociedad, y sembró la convicción en los pueblos de América Latina y el mundo de que valía la pena comprometerse para cambiar lo que debiera ser cambiado. A su vez, hizo tambalear tanto la estantería de un Estados Unidos convencido de su poderío absoluto sobre América Latina que, en respuesta a ello, el presidente John F. Kennedy –en el marco de una estrategia general de consolidación hegemónica de su país– promovió la firma de la Alianza para el Progreso (ALPRO), con la cual brindarían importantes colaboraciones financieras para combatir la pobreza en América Latina.⁷

Como una de las metas de la ALPRO era la eliminación del analfabetismo, se fortalecieron las políticas educativas de los Estados de Latinoamérica en pos de ese objetivo durante la década del 60. Así, la Campaña de Alfabetización de Brasil que se llevó a

7. Con la claridad de las personas estadistas, el Che Guevara advirtió que dicha Alianza estaba “concebida contra Cuba y contra el ejemplo que Cuba significa en todo el continente americano” (Guevara, 1991: 422). En un discurso memorable que diera en la Conferencia del Consejo Interamericano Económico y Social de la OEA (1961, Punta del Este, Uruguay) camino a la aprobación de la Alianza para el Progreso, el Che, y con él todo el pueblo de Cuba, afirmaron: “(...) esta Conferencia y el trato especial que han tenido las Delegaciones y los créditos que se aprueben, tienen todos el membrete de Cuba, les guste o no les guste a los beneficiarios. Porque ha habido un cambio cualitativo en América, como es el que un país se pueda alzar en armas, destruir a un ejército opresor, formar un nuevo ejército popular, plantarse frente al monstruo invencible, esperar el ataque del monstruo y derrotarlo también” (Guevara, 1991: 423).

cabo durante el gobierno de Goulart, que encontró apoyo entusiasta y financiero en la ALPRO, y que fue interrumpida en 1964 a raíz del Golpe de Estado, tuvo a Paulo Freire como responsable y guía⁸.

Durante el auge de las luchas sociales en los años 60 y 70, bajo la fuerte influencia del marxismo tradicional y desde las perspectivas que se planteaban cambios sociales profundos en la sociedad, se pensaba que el principal conflicto se daba entre el capital y el trabajo. Así, se pensaba que lxs obrerxs y lxs campesinxs – preponderantemente adultos y varones – eran lxs sujetxs políticxs de la liberación de los pueblos de Latinoamérica. En aquellos momentos de renovación teológica, de re-interpretación sociológica, de agitación política, de organización popular armada, de protagonismo juvenil, de drama, tragedia, compromiso y esperanza, el pensamiento de Freire vino a aportar, desde un humanismo cristiano de inspiración marxista, el rol central que juega la conciencia crítica (y por lo tanto la educación) en los procesos de educación de adultxs para la liberación de los pueblos de América Latina⁹. A través de la construcción de un método eficaz para alfabetizar a las personas adultas mediante un proceso de reinterpretación crítica de la realidad y toma de conciencia de la situación social de opresión, Paulo Freire elaboró sus revolucionarias ideas pedagógico-políticas.¹⁰

El triunfo de la Insurrección Popular Sandinista en Nicaragua en 1979 favoreció la consolidación de la EP como corriente, desde y más allá del pensamiento freireano. Nicaragua pasó a ser

8. Rodríguez, Lidia (2009) "Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe". En *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, vol. 3, n.º 1, pp. 64-82.

9. Núñez H., Carlos (s/f). *Los desafíos de la Educación Popular en Latinoamérica*. CEDEPO.

10. La aparición del pensamiento de Paulo Freire, en particular a través de su libro *Pedagogía del Oprimido*, fue la gran inspiración que llevó a educadorxs de diferentes puntos del continente a empezar un trabajo de reflexión pedagógica en pos de la construcción de lo que al poco tiempo empezaría a identificarse como EP.

ese lugar en el que la EP podía desarrollarse desde un Estado en revolución. Fue una escuela a cielo abierto.

Hacia 1982 se creó un espacio de articulación a nivel latinoamericano que rápidamente pasó a albergar a una gran variedad de experiencias, y que en adelante será un actor clave en la senda de la EP, promotor de los principales debates y elaboraciones teóricas desde los procesos populares concretos. El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), que tuvo a Paulo Freire como primer presidente, expresa claramente la relación fundacional que hubo entre Educación de Adultxs y EP. Se fue constituyendo, así, una educación liberadora ligada orgánicamente al movimiento obrero y popular con el propósito de fortalecer sus dinámicas organizativas y orientar las acciones prácticas en una perspectiva de clase. El acumulado de reflexiones colectivas de lxs educadorxs populares de aquellos años se condensa integralmente –a nuestro humilde parecer– en el libro de Carlos Núñez de 1985, donde plantea que la EP

“no sólo debe entenderse como ‘concientizar’ o desarrollar ‘conciencia crítica’, sino darle a este hecho el sentido de la ‘conciencia solidaria’, y ésta en términos de ‘solidaridad de clase’ que se vuelve práctica transformadora en la medida que se convierte en solidaridad organizada de clase”¹¹.

Fue hacia fines de los años 80 que desde diversas experiencias de EP fueron emergiendo formas, demandas y espacios de lucha inéditos hasta entonces, que tenían que ver con los nuevos actores y movimientos populares que, al calor de luchas y resistencias, fueron cobrando protagonismo en el escenario social y político. Es decir, comenzó a producirse un desplazamiento de parte de

11. Nos referimos a *Educación para transformar, transformar para educar*, libro que, junto a *Los desafíos de la Educación Popular* de Oscar Jara, recopilan analíticamente las reflexiones colectivas sobre EP producidas a partir de la experiencia revolucionaria nicaragüense por el Programa Regional Coordinado ALFORJA.

las experiencias de EP, desde el campo revolucionario tradicional hacia otros nuevos campos problemáticos. Así, fueron emergiendo las problemáticas vinculadas a las mujeres, los pueblos indígenas, los grupos barriales y municipales, entre otros. Estas experiencias daban cuenta de que el ámbito del trabajo productivo (donde se concentraban lxs obrerxs industriales) no era la única fuente de conflictos; que el barrio, la salud, la familia, etc., eran espacios de conflicto al igual que una fábrica; y que los únicos sujetos políticos del cambio social no eran quienes se organizaban en sindicatos, sino que se estaban generando modos de organización nuevos que tenían por protagonistas a mujeres, jóvenes, ecologistas, indígenas, defensores de los derechos humanos, entre otros¹².

Como puede advertirse en un trabajo recientemente publicado por Oscar Jara¹³, en los diferentes eventos nacionales e internacionales que congregaron a educadorxs populares durante la década del 80, y donde se reflexionó sobre la EP en relación a diversos ejes, las problemáticas vinculadas a la niñez no parecen haber tenido lugar. No pretendemos (ni nos consideramos autorizadxs para) acusar ni señalar la falta desde un ficticio lugar de superioridad en lo que a niñez refiere. Sí deseamos seguir construyendo procesos político-pedagógicos emancipatorios, con y para un *todxs* que incluya a las niñeces populares. Para ello, creemos, es preciso reconocer que hasta los albores de la década de 1990, tanto la historia de la EP como la teoría crítica elaborada, es la historia y la teoría de una concepción pedagógico-política de carácter emancipatorio pensada y dirigida para el mundo adulto, en el que lxs niñxs no han tenido lugar. Es que la historia de la

12. Puiggrós, Adriana (1993) "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Torres Carrillo, Alfonso (2011). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Dirección General de Producción y Recreación de saberes. Universidad Bolivariana de Venezuela.

13. Jara H., Oscar (2020). *La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: El Colectivo y EdUNLU.

infancia es la historia de su invisibilización como sujeto social y político, según explican Liebel y Martínez¹⁴. Al no ser reconocidos como sujetos políticos por el mundo adulto de la época en general, lxs niñxs prácticamente no tenían lugar en los procesos de transformación de la realidad. Es por eso que, creemos, no fueron pensados ni en lo conceptual ni en lo pedagógico-metodológico a lo largo del proceso descrito hasta acá.

Hacia los años noventa se pasó de una mirada hostil hacia el sistema educativo formal –característica de los años sesenta y setenta– a una mirada menos radicalizada. Y aquí encontramos a Freire nuevamente abriendo caminos. Es que entre 1989 y 1992, Paulo asumió el cargo de Secretario de Educación de la Ciudad de Sao Paulo. Esto significó un acontecimiento importante, ya que empezó a plantearse la pertinencia de que la EP se pensara también dentro de la escuela formal. Esta postura implicó una ampliación de la definición del destinatario construido en las prácticas de la EP: de la persona adulta incorporada a una organización, entendida como sujeto histórico de los cambios, a, también, lxs alumnxs niñxs y adolescentes en formación, pero “para su actuación en el futuro”¹⁵.

Aunque desde los movimientos populares en general debemos seguir deconstruyendo nuestras prácticas y concepciones adultistas, es sorprendente la valoración de la infancia y su reconocimiento como agente de transformación que viene teniendo lugar –no sin tensiones e incansables presiones internas de los sectores que trabajan con lxs niñxs– en el Movimiento Zapatista de México y en el MST de Brasil. En estas dos experiencias, la participación de lxs niñxs surgió a raíz de las luchas por la autogestión de

14. Liebel, Manfred y Martínez Muñoz, Marta (Coord.) (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.

15. Michi, Norma (2012) “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, pp. 131-180. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

las escuelas infantiles en el interior de las comunidades donde están presentes los movimientos. Pero cabe señalar que esas luchas no necesariamente devienen en la promoción del protagonismo de la niñez. Porque una cosa es que un movimiento popular cree y/o luche por sus propias escuelas para lxs niñxs que forman parte de él; y otra cosa es que el movimiento popular haga parte a lxs niñxs de sus luchas, no de modo testimonial ni casual, sino promoviendo su participación protagónica.

En el MST, por ejemplo, en 1994 tuvo lugar una jornada de protesta desde las escuelas del movimiento para exigir al Estado derechos básicos y mejores condiciones de educación. Desde esa oportunidad, todos los años el MST realiza una jornada de lxs *Sem Terrinha* en los Estados donde está presente¹⁶. Y en 2018, se realizó el Primer Encuentro Nacional de Niñas y Niños Sin Tierrezita que reunió a 1200 niñxs de todo Brasil. Más hacia el norte, donde está ese ejército que devino en una nueva ecosociabilidad transhumana, las comunidades indígenas zapatistas que crearon el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional han logrado, de acuerdo con lo que cuenta Eliud Torres¹⁷, co-constituir subjetividades niñas emancipadas integradas sectorialmente a la cotidianidad de la organización comunitaria.

En el caso argentino, desde donde escribimos, experiencias como las del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo¹⁸, la Red de

16. Ramos, Marcia (2013) "A significação da infância em documentos do MST". Ta-moios, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, pp. 73-95.

17. Torres, Eliud (2020). *Renovarse o morir: La participación política de niños y niñas en organizaciones autónomas mexicanas hacia el relevo generacional*. Mimeo.

18. Y las experiencias particulares que lo han integrado a lo largo de su historia. Mucho hay por aprender de poemas pedagógicos –rememorando a Antón Makarenko– como los de Che Pibe de Villa Fiorito, quienes han hecho de la participación protagónica y la incidencia política de niñxs componentes infaltables de sus prácticas cotidianas y estratégicas; o la de Ruca Hueney de Gral. Rodríguez, quienes –entre otras gestas– montaron una escuela comunitaria para niñxs desde la EP; o la Obra del Padre Carlos Cajarde, que sigue confirmando que lxs niñxs se educan en el vínculo amoroso... y tantas y tantas experiencias de organizaciones comunitarias que el desconocimiento de quien escribe y la falta de espacio no permiten nombrar aquí.

Apoyo Escolar, la Red Andando, la Red El Encuentro, así como otras redes, múltiples organizaciones comunitarias y miles de maestrxs populares en escuelas públicas, vienen construyendo experiencias sumamente transformadoras de EP con niñxs (entre otros actores sociales que injusta e inevitablemente aquí no señalamos). Si bien en estos últimos treinta años se han desarrollado procesos interesantísimos por todos los rincones de América Latina y el Caribe, es llamativo que hay muy poca bibliografía sobre el tema. Probablemente una de las principales explicaciones de esto tenga que ver con que trabajar con las infancias de los sectores populares desde un compromiso hondo con la transformación de su vida cotidiana es una tarea titánica. En el sentido de que requiere de una fuerza de voluntad y una cantidad de trabajo que, en general, no deja margen para la sistematización y/o la producción escrita. De manera que, aunque esta segunda etapa haya sido prolífica en experiencias de EP con niñxs por toda Latinoamérica, la teoría crítica elaborada que se enmarca en la tradición de la EP, sigue siendo –muy preponderantemente– una teoría en relación a procesos pedagógico-políticos donde lxs sujetxs son jóvenes y adultxs. Como escribió Cussiánovich, “el mundo adulto copó hasta hoy la centralidad de la atención de lo que venimos llamando educación popular”¹⁹.

Retomando el texto de Carlos Núñez antes citado, ¿será que “desarrollar una solidaridad organizada de clase” pueda colocarse también como objetivo político-pedagógico de una EP con niñxs? Para condensar dicho objetivo en prácticas pedagógico-políticas pareciera necesario reconocer –y/o visibilizar– que en sociedades adultocéntricas como las nuestras la relación social general entre el mundo adulto y el mundo de las nuevas generaciones está basada en un vínculo de opresión. Que no es lo mismo una EP con adultxs que una EP con niñxs. Y que cuando se dice “educación popular” a secas, se está diciendo “educación popular de adultxs”,

19. Cussiánovich, Alejandro (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.

porque no se reconoce que trabajar con niñxs reclama una especificidad (no contemplada en ese general). ¿Con qué pistas contamos para orientar nuestras experiencias de EP con niñxs en un sentido que promuevan una solidaridad niña, organizada y de clase?

Elogio a la ternura: virtud política y secreto pedagógico

La historia de las diversas experiencias pedagógico-políticas que en latinoamérica han promovido la organización y participación social y política de niñxs en un sentido emancipatorio parece haber ido por un sendero distinto al de la historia de la Educación Popular (de adultxs)²⁰. Sin embargo, en esas experiencias Paulo Freire ha estado muy presente, inspirando, contagiando, donando sentido profundo. El Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina y el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú han sido escuela de nuevas concepciones de infancias –latinoamericanas y populares– y de pedagogías otras. Valga resaltar que hacia 1988, antes de que exista la Convención de los Derechos del Niño (1989), tuvo lugar en Lima un encuentro latinoamericano de niñxs de sectores populares que formaban parte de procesos de organización. Dicho encuentro, convocado por el MANTHOC, contó con representaciones de Argentina (MNCP), Brasil, Chile, Bolivia, Colombia, Ecuador y Paraguay, y será identificado, posteriormente, como el primer encuentro del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Los dos movimientos nacionales mencionados realizaron significativas contribuciones a las pedagogías emancipatorias y las teorías críticas de infancias, destacándose en particular las obras de Alejandro Cussiánovich y de Alberto Morlachetti, referentes

20. En nuestro país, no hace más de diez años que en los grandes eventos de Educación Popular se debaten las problemáticas vinculadas a niñxs en tanto actorxs sociales de las luchas populares, es decir, ya no como aquellxs que forman parte indirecta de la discusión sobre la relación entre educación popular y educación formal. Destacamos aquí el rol de Pañuelos en Rebeldía y otras organizaciones que lo promovieron.

(adultos) intelectuales y políticos de cada movimiento. Y sucede que ambos educadores, atravesados por la praxis pedagógico-política, llegaron a la sugerente conclusión de que no hay pedagogía emancipatoria con niños que no tenga como base la ternura.

Cussiánovich es el gran formulador de la Pedagogía de la Ternura. Publicó libros, ensayos y artículos y dio conferencias sobre el tema. Sin embargo, más allá de sus publicaciones, su verdadera obra pedagógica la encontramos en su praxis. Es decir, la vida de Alejandro integralmente constituye su más acabada formulación sobre Pedagogía de la Ternura.

En su concepción, es necesario entender a la ternura como virtud política²¹ con una fundante raíz ética. Esto tiene que ver con que somos seres en relación, es decir que es en el vínculo donde se forja el núcleo embrional de la ética. De modo que toda pregunta por el otro, por la otra, es una pregunta constitutivamente ética. Y no hay ética, desde esta mirada, que no sea esencialmente política, que no coloque la pregunta por el otro como el otro público, no privatizable. En esto, la Pedagogía de la Ternura retoma la vieja y siempre actual definición griega del ser humano como un ser político. Ante la barbarie de la civilización capitalista, en contextos de virtualización desmesurada de las relaciones sociales, de desvinculación humana programada sobre la base de manipulaciones que nos empujan a cosificar y cosificarnos, y a ultrajar los lazos reales de solidaridad, la ternura así entendida puede volverse un modo de resistencia y reexistencia entrañablemente humano. Por eso, como diría Fernando Ulloa, “hablar de ternura no es ninguna ingenuidad”.

En el terreno de la práctica pedagógica, Cussiánovich entiende a la ternura como experiencia vivencial²², es decir, como aquello que emerge de un encuentro afectivo. En sus palabras,

21. Cussiánovich, Alejandro (2018). *La ternura como virtud política*. Lima: INFANT.

22. Cussiánovich, Alejandro (2015). *Ensayos II sobre Pedagogía de la Ternura. Aprender la condición humana*. Lima: IFEJANT.

“lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama y que éste lo sienta. Sólo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, de pobre, de explotado y simultáneamente la capacidad de sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar, de saberse socialmente útil y necesario, agente de cambio”.²³

Pero la construcción de lazos afectivos no se da espontáneamente. En este sentido, no se trata simplemente de ir a dar ternura a un grupo de niñxs. La ternura no se reparte de unos a otros, emerge en un encuentro pedagógico²⁴. Y que haya encuentro significa sentirse parte de un grupo, contenido, y muy especialmente, reconocido, valorado tal y como uno es. El poder subjetivo asociado a esa experiencia será sostén y motor del proceso de participación co-protagónica de lxs niñxs. Es en este sentido que, para Alejandro, “no podemos hablar de protagonismo [de la niñez] sin reconocer que es en la Pedagogía de la Ternura que encuentra su condición”²⁵.

Lamentablemente para nosotrxs, la obra escrita de Morlachetti es menos extensa. Pero no por eso menos profunda. Sin duda, haber fundado el Hogar “Pelota de Trapo” y trabajado con niñxs en situación de calle desde 1974 le otorgó una mirada anclada en las dolorosas circunstancias de vida de dicha niñez popular y una vivencial certeza de que los vínculos pedagógicos de ternura son decisivos para producir porvenir. En este sentido ha afirmado que “es la ternura la que tiene el secreto pedagógico” y que en tiempos de “desangelamiento humano” de lo que se trata es de “seducir para la vida”.

23. Cussiánovich, Alejandro (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT, pág. 175.

24. Cussiánovich, Alejandro (2018). *La ternura como virtud política*. Lima: INFANT, pág. 236

25. Ídem 31, pág. 165.

“La ternura es el vehículo privilegiado del vínculo humano, proveedor de capacidades para mediatizar y orientar la afectividad (...). Posteriormente, este vínculo dará soporte a la capacidad de reconocer al otro como semejante, de inquietarse y responsabilizarse por las consecuencias de sus actos, es decir: de confiar en la reparación. Esto se hace posible cuando se ha experimentado la perdurabilidad, disponibilidad de las figuras vinculadas, constitutivo del sentimiento de amparo”²⁶.

Desde su mirada, es el vínculo pedagógico afectivo entre quien educa y quien es educado una condición ineludible para inspirar en las nuevas generaciones el deseo de participar social y políticamente en pos de transformar realidades injustas. Plantea que de las figuras identificatorias, lxs niñxs necesitan tolerancia y límites, flexibilidad y coherencia, comprensión pero no justificación cuando transgreden “y, permanentemente, la confianza en la utopía que construyen, el deseo vivo de justicia, aún en la adversidad”²⁷. Sin embargo, el vínculo pedagógico será emancipatorio

“si, al mismo tiempo, el chico se reapropia también de su saber, de su hacer y de su poder implícitos en sus estrategias de sobrevivencia en la calle, interrogándose sobre su origen, su devenir, redescubriéndose como niño, joven, pueblo, trabajador, condición de acero y cristal, presencia profética de la calle”²⁸.

Como coordinador nacional del MNCP, Morlachetti, junto al Padre Carlos Cajade, instaló una consigna política que condensa su

26. Morlachetti, Alberto (2007). *Crónicas desangeladas*. Buenos Aires: Escuela T. G. Manchita, pág. 270.

27. *Ibidem*

28. *Ibidem*.

mirada sobre la pedagogía y la transformación social: *¡con ternura venceremos!*

Pero conmovedoramente, José Martí ya lo había anticipado. Su pensamiento vino a entretener el siglo XIX con el XX, y las pedagogías latinoamericanas con la ternura. Las educadoras cubanas Lidia Turner Martí y Balbina Céspedes han sistematizado su ideario educativo, y han llamado Pedagogía de la ternura a su enfoque en educación²⁹. Porque, como escribió el propio Martí: “la enseñanza ¿quién no lo sabe? es ante todo una obra de infinito amor”.

Y pensando en experiencias colectivas de ternura, recuerdo a Mariana –educadora entrañable–, quien supo hacer del festejo de los cumpleaños un hecho tan significativo como fundante en los comienzos de la Asamblea REVELDE³⁰. Todxs esperábamos que le tocara a alguien. Nos encantaba el ritual: organizábamos un festejo “sorpresa” para quien cumplía años. Unxs decoraban el salón, colgaban guirnaldas, cartelitos, globos. Otrxs preparaban la torta. Mientras se batía la crema y se untaba el dulce de leche, iban y venían los chistes y bromas. Siempre nos faltaba algo, entonces unx o dos tenían que ir al kiosco de la vuelta a comprar los confites, la velita, algo. (En una planificada demostración de confianza, se le daba el dinero a lx niñx que fuera a hacer la compra). Otrxs tenían la responsabilidad de distraer a quien cumplía años, evitando que se enterara. Y después venía la fiesta... la música, el baile y la sorpresa de la torta para lxs cumpleañosers. El feliz cumpleaños, las velitas y a repartir las porciones. Era un secreto a voces, todxs sabíamos que la persona cumpleañosera sabía lo que iba a suceder, sin embargo jugábamos a que no, porque también de eso se trata celebrar la vida, ¿no?: de jugar, de actuar, de disfrutar sin el corsé de la realidad.

29. Turner Martí, Lidia y Céspedes, Balbina (2002). *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Pueblo y Educación.

30. Este modo de celebrar la vida de cada unx de lxs niñxs está tan extendido en prácticas educativas transformadoras, como generalizado también está –lastimosamente– que con el paso del tiempo abandonamos el gesto.

Desalumnizar a lxs niñxs. Alegato en favor de desasociar la educación infantil con la idea de preparación

Desde el mundo adulto de nuestras sociedades confundimos permanentemente niñxs con alumnxs. La racionalidad moderna, capitalista, colonial, patriarcal, adultista, el proyecto histórico del capital, como diría Rita Segato³¹, selló a fuego la idea de que el sentido de la niñez es una buena preparación para la vida adulta, y de eso se trata la diferencia que aquí nos interesa marcar. Teniendo en cuenta que muchas veces se confunde “educar” con “preparar”, nos parece importante problematizar las concepciones de acuerdo a las cuales desde el mundo adulto miramos, entendemos, educamos y (¿des?)conocemos a lxs niñxs. Pero, ¿qué queremos apuntar con la diferencia entre *niñx* y *alumnx*?

Al decir *niñx* nos referimos a esx sujetx social y políticx que habita el mundo en el aquí y ahora, que lo crea, reproduce y transforma, en un determinado contexto social y espacial. Que transcurre sus días curiosx, ansiosx por conocer, inquietx, preguntando. Que siente urgente jugar. Que necesita el encuentro con pares tanto para disfrutar y subjetivarse como para amortiguar la incomprensión que gran parte del mundo adulto tiene sobre sus necesidades. Y que, como escribiera Gabriela Mistral, no tiene espera: “está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder: mañana. Él se llama ahora”³².

Por *alumnx* nos referimos a ese dispositivo surgido en la modernidad y ligado al sistema oficial de enseñanza que reduce a lxs niñxs a sujetxs (¿objetos?) de aprendizaje, sin contexto específico, que transitan un período “de paso” basado en su preparación para la vida adulta. Esto implica ver a lxs niñxs como destinatarixs de un conjunto de estímulos diferentes que se organizan y definen necesariamente sin su participación ni consentimiento

31. Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

32. Mistral, Gabriela (1977). *Antología de poesía y prosa*. Santiago de Chile: Tierra Firme.

de acuerdo a lo que se quiere hacer de ellxs cuando lleguen a adultxs. Es decir, es ver su presente no como un fin en sí mismo, sino como un medio para su futuro arribo al mundo adulto.

Me acuerdo de una vez que Franco (niño de la Asamblea REVELDE, 13 años) dio una respuesta a un auditorio que nos resultó impresionante. Estábamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Lxs chicxs de la Asamblea habían sido convocadxs para compartir su experiencia y sus sentipensares sobre las participación infantil. Y terminando la charla un estudiante le preguntó a lxs chicxs presentes qué querían ser cuando sean grandes. Pregunta inofensiva, en apariencia. Es una costumbre muy instalada que lxs adultxs cuando iniciamos un vínculo con niñxs les hagamos esa pregunta. Pero lo que no advertimos es que esa pregunta lleva implícita una afirmación violenta: que lxs niñxs no son. Que serán.

Cuando llegó el turno de Franco, primero se sonrió humilde y agachó levemente la cabeza. Pero con una sabiduría soberbia que a varixs nos dejó atónitxs, y muy en sintonía con el protagonismo de la infancia del que sus compañeras habían hablado –él no había emitido bocado más que para presentarse–, le respondió: “¡Je! No sé. Cuando sea grande me fijo”.

Por derechas y por izquierdas vemos a lxs niñxs como proyecto: se prepara a lxs niñxs para ser grandes empresarixs o grandes cuadros políticos (por poner ejemplos paradigmáticos). Para el adulto(centrismo) la infancia tiene sentido en función de su futura adultez. Para lxs niñxs, que no viven en función de su adultez, sino en un absoluto presente que implica incluso una otra noción de tiempo, la vida es ahora, y por lo tanto, tiene sentido ahora. Por eso, alumznizar a lxs niñxs es desniñarlx: es convertirxlxs en otra cosa. Es descargar sobre ellxs toda la violencia del sistema adultocéntrico.

La alumznización de lxs niñxs fue una de las operaciones más exitosas mediante la cual se reforzó la institución infancia (en su sentido etimológico, es decir: in-fans = sin voz). Alumznizarlx es,

entonces, arrebatarles la voz. Es afirmarlx sin voz. Y, junto a ello, es negar su carácter de actorxs sociales, es decir, de sujetxs sociales y políticxs. De aquí que hacer una propuesta educativa al mundo de la niñez pensándolxs como alumnxs es radicalmente distinto a hacerlo pensándolxs niñxs, en el sentido de personas que están deseosas de descubrir, conocer, crear y vivir experiencias. No de ser evaluadx, corregidxs, y juzgar su capacidad memorística como medio para un fin que se realiza *allá lejos* en la adultez.

Plantear la desalumnización tampoco es un alegato en favor de la desescolarización ni de la abolición de la enseñanza. Es decir, alumnizar no tiene que ver necesariamente con “que vaya a la escuela”, porque existen muchísimxs maestrxs populares que no lxs alumnizan. Incluso, no nos estamos peleando con el término *alumnx*, que lo que tiene de problemático lo tiene también de desafiante³³.

En la operación de alumnización, por ejemplo, les transmitimos a lxs niñxs que jugar es poco importante, que no es productivo. Que lo verdaderamente valioso son las actividades ligadas a la adquisición del conocimiento racional y científico. Por eso, se juega en el recreo y se invita a crear en materias entendidas por el dispositivo escolar como secundarias.

La persona adulta hecha y derecha no juega casi nunca. Y si lo hace cotidianamente, en general, es para ganar dinero, para competir profesionalmente o para apagar el cerebro. Triunfo histórico contundente del adultismo. Porque jugar siempre es un acto político. Pero como todo acto político puede ser transformador o conservador... depende de a qué juguemos, cómo, para qué. Por eso el juego infantil, que en general es juego libre, es problemático, porque jugar de modo libre es un acto político subversivo en tanto no puede hacerse sin crear nuevos mundos aquí y ahora. No casualmente la creatividad y el juego, como dijimos más arriba, son las grandes ausentes del proyecto histórico de edu-

33. Ver, por ejemplo, el capítulo de Darío Sztajnszrajber en este libro, donde hace una sugerente reflexión sobre el término.

cación infantil del capitalismo y la modernidad. Si la niñez tiene sentido en función de una adultez domesticada, conservadora, antiutópica, podemos afirmar que el adultocentrismo es el carcelero de las utopías. No casualmente las grandes gestas históricas de transformación tuvieron por protagonistas a las juventudes.

Pero la creatividad y el juego no sólo tienen ausentismo serial en la escuela tradicional. Aunque resulte paradójico, en muchas experiencias de educación popular con niñxs, también. La alum-nización de la infancia desborda las paredes de la escuela: se hace presente en clubes sociales y deportivos, en centros educativos y artísticos, y por supuesto en organizaciones populares toda vez que vemos en lxs niñxs una promesa –o no– deportiva, artística, intelectual, dirigencial, etc.

Como ha sido planteado de diversas formas desde la tradi-ción de pensamiento crítico en educación, existe un consorcio enmascarado entre sistema escolar oficial y statu quo. Y creemos que un ángulo clave desde donde agrietar esa alianza tiene que ver con problematizar la idea de preparación que ponemos en práctica toda vez que alum-nizamos a lxs niñxs. ¿Qué tal si des-asociamos la idea de educación con la de preparación? ¿Qué tal si nos proponemos asociar a la educación infantil con el presente de lxs niñxs y no con su futuro; con sus necesidades, y no con las de lxs beneficiadxs por este estado de cosas?

La organización niña y la educación ética como forma de educación política

Imposible olvidar aquella vez en que Sabrina, de 12 años, llegó a una asamblea muy triste y enojada con su papá, porque no la de-jaba ir a una marcha a la que asistiría su organización (Asamblea REVELDE). “Tenés que ir a hablar con mi papá”, le dijo a Gio-vana, educadora. Y ella, que quería construir una estrategia con lxs chicxs, y que le interesaba colectivizar el emergente, cintu-reó esa primera interpelación. Básicamente demoró la respuesta mientras esperaba que llegaran otrxs chicxs. Eso fue clave, porque

cuando otra de las chicas escuchó, dijo: “¡no puede ser! Tenemos que hacer algo”. Tras conversarlo entre todxs, le terminaron sugiriendo a Sabrina que fuera a hablar con su padre y le explicara que ella tiene derechos, y que uno de sus derechos es a participar en la pelea por ellos. También acordamos que, previamente, lxs educadorxs nos acercaríamos a conversar con él, para fortalecer el vínculo de confianza que ya veníamos cultivando.

Fue hermosa la euforia de Sabri en aquella movilización.

Desde una educación popular con niñxs, se vuelve decisivo no sólo desalumnizar nuestra mirada hacia ellxs, sino también reconocerlxs compañerxs. Para ello, un paso importante es promover la organización propia. Pero qué tarea compleja. Un punto de partida alentador es asumir que nadie nace sabiendo organizarse ni decidir colectivamente y, por lo tanto, que se aprende haciéndolo.

Que a las nuevas generaciones no les enseñemos a decidir y a organizarse para realizar proyectos colectivos expresa el espíritu de nuestras sociedades adultocéntricas y patriarcales; de nuestras sociedades de la obediencia y sumisión. Por eso es tan marcado el odio social que genera la organización estudiantil secundaria. ¡Imagínense cuando lxs niñxs de nivel primario, escoltadxs por maestrxs populares, sean parte de las luchas por sus propios derechos como estudiantes! De lo contrario, ¿quién va a pelear por los derechos de lxs niñxs? ¿Sólo las personas adultas? Para que lxs niñxs no estén condenadxs a ser beneficiarixs de concesiones de derechos, tienen que parir sus organizaciones. Resulta necesario, entonces, asumir como educadorxs populares el desafío de acompañar la creación y construcción de organizaciones sociales y políticas de niñxs. Integradas, representadas y dirigidas por ellxs. Porque, como nos enseñó Freire, no hay educación emancipatoria sin organización política. Para ello, “los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que solo se hace decidiendo”³⁴.

34. Freire, Paulo (2013). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI, pág. 71.

Las experiencias de organización niña que vienen desarrollándose en Latinoamérica nos muestran un camino posible para reubicar a la ternura en el horizonte de lo político, resquebrajando así la privatización a la que fue condenada. En nuestras sociedades adultistas y patriarcales, la ternura es, a la vez, una suerte de virtud en la intimidad de los vínculos, una debilidad en el ámbito de lo político y, corporizada en una masculinidad hegemónica, una afrenta contra su propia virilidad. De modo que afectivar la política, además de volverse una forma concreta de politizar la ternura, se constituye en una pista-niña hacia la multiplicación de prácticas políticas que “prefiguren”, según palabras de Ouviaña³⁵, las relaciones sociales que deseamos para esa otra sociabilidad con la que soñamos... Y si, de este modo, lxs niñxs organizadx s pudieran contribuir a la fecundación de una politicidad niña con esa “politicidad en clave femenina” de la que habla Segato, seguramente estarán dando nuevos pasos históricos en la impugnación de los elementos distintivos del orden político patriarcal: “mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad”³⁶.

Las reglas del juego de la política patriarcal son hostiles a la afectividad. De modo que será decisiva la irrupción de lxs niñxs en la política a través de la fuerza ética de sus organizaciones para lograr estos propósitos. Las personas adultas, solas, no podremos. Lxs niñxs organizadx s, así, darán un golpe vital a esa hostilidad constitutiva entre ternura y mandato de masculinidad.

Desde la perspectiva del co-protagonismo, la promoción de la organización niña no es antiadulta, sino antiadultista. Es decir, como nos han enseñado los movimientos de Niñas, Niños y

35. Ouviaña, Hernán (2013) “La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales”. Acta Sociológica, vol. 62, pp. 77-104.

36. Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Adolescentes Trabajadores (NNATs), es favorable y deseable que haya adultxs que, en tanto educadorxs colaboradorxs, sean parte de la organización. Para que inviten a lxs niñxs a reflexionar, que compartan experiencias, que acerquen recursos y matrices de análisis, que faciliten accesos a bienes; pero también, y muy especialmente, que sepan escuchar, que respeten las decisiones de lxs chicxs –incluso aquellas con las que no estén de acuerdo, sin negarles a lxs chicxs su propia valoración–, que les presenten desafíos, que lxs inspiren a realizar sus sueños, que sepan correrse del centro de la escena.

Como sabemos, todo acto educativo es un acto político. Porque en la relación pedagógica hay apropiación, distribución y construcción de poder. De aquí que se vuelva necesario asumir el reto de la educación política de las nuevas generaciones. Esto implica abordar la compleja tensión entre dejar lugar al surgimiento de ideas, sentires e iniciativas propias de lxs niñxs y acercarles matrices de análisis y de acción que sean críticas a los estímulos que nuestras sociedades nos/les ofrecen.

Gramsci nos permitió advertir que “toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico”³⁷. Es decir, nuestras sociedades capitalistas, coloniales, patriarcales, adultocéntricas, capacitistas, destructoras de la naturaleza, transmiten sus valores a través del proceso –integral– de socialización de las nuevas generaciones. ¿Acaso no es necesario advertir la competitividad, la meritocracia y el exitismo implícitos en la lógica del mercado y en los valores que la educación hegemónica transmite? ¿Acaso no es urgente problematizar el carácter sexual de la educación que enseña a las niñas a ser sumisas, delicadas, prolijas, autoexigentes, “femeninas”; que enseña a los niños varones a aprovecharse del trabajo de las niñas, que los legitima como agresivos, impulsivos, controladores; y que se obstina en invisibilizar a las niñeces travestis, trans y no binaries? ¿Acaso no

37. Gramsci, Antonio (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.

es absurdo que sigamos enseñando a lxs niñxs latinoamericanxs una historia profundamente eurocéntrica y colonial, que humilla y mutila la dignidad de nuestros pueblos originarios, que oculta a la población afro, que enseña que lo bueno y mejor es siempre blanco y lo malo y peor es siempre negro? ¿Acaso no es vital impugnar los contenidos de una educación que nombra a las montañas, ríos, mares, selvas como recursos naturales, enseñando así a ver a la naturaleza como un objeto del que nos podemos apropiarse y disponer para lo que se nos antoje? ¿Acaso no es condición de posibilidad de nuestra existencia futura en el planeta que transformemos el vínculo destructivo que tenemos con la naturaleza... y por lo tanto reflexionar esto con lxs niñxs? ¿Acaso podemos seguir tolerando una educación que hable de inclusión educativa en escuelas sin intérpretes de Lengua de Signos; que siga dividiendo a lxs niñxs entre capacitadxs y discapacitadxs; que en lugar de transformarse para dar lugar a las diversidades funcionales les obligue implícitamente a que se adapten o se vayan? Cada uno de estos elementos, presentes en mayor o menor medida en la pedagogía hegemónica, y resistidos e incluso transformados por educadorxs de trinchera, componen una educación política de las nuevas generaciones. De aquí que sea necesario, construir una contra-educación política, desde una férrea contra-pedagogía de la crueldad, esa de la que habla Segato.

Sobre la base de nuestra experiencia, creemos que un revelador ángulo desde donde encarar la educación política es el de la educación ética, desde la perspectiva decolonial a la que refiere Dussel³⁸. Como detrás de toda cuestión política hay siempre una pregunta ética, nuestra labor viene a ser identificar esas preguntas para reflexionar en torno a los valores generales que nos posicionan frente a la realidad y que nos llevan a actuar de un modo y no de otro. En otras palabras, la pregunta por la ética tiene que colocarse antes que la pregunta por la política y la ideología, y

38. Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.

no al revés, de modo que la prioridad siempre sea cuidar la vida. Porque desde una ética de la liberación, el principio fundamental –incluso universal– de la ética es la vida. Y no en tanto principio teórico ni abstracto, sino concreto/material. Luego vienen otros principios también importantes como el consenso, la factibilidad y poner –siempre– en primer lugar a las personas oprimidas.

Pensarnos como educadorxs populares de niñxs nos exige un permanente estado de vigilancia hacia nuestras propias prácticas y nuestras propias actitudes por las que se filtran nuestras concepciones y nuestra perspectiva ética. Y a la vez, nos insta a vivir en una constante búsqueda de coherencia entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos, porque, como sabemos, es el ejemplo el verdadero nombre de la enseñanza. Para ello, promover espacios de reflexión entre adultxs educadorxs es fundamental a fin de generar instancias autogestivas de acompañamiento ante una tarea que es titánica, ambiciosa e inacabada.

Recuerdo un día que con lxs chicxs de la Asamblea REVELDE habíamos tenido una larga conversación sobre la importancia de cuidar los materiales de trabajo y cuidarnos a nosotrxs. El día anterior se había roto un objeto importante y se había lastimado un compañero. De mi boca salió mucha referencia a la moral y al deber ser, incluso con comentarios –indirectos– sobre la ética de la liberación. Al terminar, fui hacia la puerta del salón. La abrí, y sin decir nada, moví la cabeza unas tres veces, indicándoles que salieran al patio. La última en salir fue Sasha. “No me gustó cómo nos dijiste que salgamos”, dijo. Y sentenció: “nos trataste como perritos”.

Si se trata, entonces, de promover una educación ética como forma de educación política, ésta no puede apoyarse en “metodologías en las que hay ‘bajada de línea’, transmisión vertical y jerárquica de conocimientos considerados como ‘verdades de hierro’”³⁹. Así, el proceso educativo problematizador se da

39. Korol, Claudia (Comp.) (2017). *Diálogo de saberes y pedagogía feminista. Educación Popular*. Buenos Aires: América Libre.

habitando la tensión entre la directividad de la tarea pedagógica de quien enseña (y al enseñar aprende) y el aporte novedoso de quien aprende (y al aprender enseña). En este punto, Freire nos enseña que la necesaria directividad de quien educa debe estar limitada por la capacidad creadora de lxs educandxs. De no respetarla, dicha directividad se convierte en manipulación. Menudo desafío.

Epílogo sobre la necesidad de reconocer a lxs niñxs como compañerxs

Un sábado de octubre de 2017, lxs chicxs de la Asamblea REVELDE, acompañadxs por educadoras de La Miguelito Pepe, harían un Bingo Comunitario. Venían trabajando en ello hacía semanas. Con esa plata se irían de campamento. Era una jornada muy significativa para lxs chicxs de la Asamblea. Ya estaba todo planificado, y lxs chicxs habían vendido unos cuantos cartones a familiares y vecinxs.

Pero ese mismo sábado a la mañana nos desayunamos con una nueva aberración en la causa por la desaparición y muerte de Santiago Maldonado⁴⁰, un crimen del gobierno de Mauricio Macri que ponía en jaque la democracia, preanunciando una escalada represiva por parte de las fuerzas de seguridad. Por lo que se autoconvocó a una concentración en la Plaza de Mayo.

“¿Qué hacemos con el bingo?”, escribió una compañera al grupo de WhatsApp de educadorxs. “Sé que para lxs chicxs es re importante, pero yo siento que tenemos que estar en la Plaza”, agregó. Y otra compañera expresó lo mismo. Era acompañar el bingo de lxs chicxs o defender la democracia.

Tras una intensa conversación, se resolvió convocar a una asamblea para el mediodía.

40. Joven activista anarquista que luchó junto al pueblo mapuche en defensa de sus tierras. El 1 de agosto de 2017, tras una represión realizada por la Gendarmería Nacional Argentina, fue desaparecido. Su cuerpo sin vida “apareció” el 17 de octubre de ese mismo año, luego de permanentes y masivas movilizaciones populares.

Se les plantó a lxs chicxs la disyuntiva. Y rápidamente Florencia –de 12 años–, levantó la mano. “Me parece una cagada esto”, dijo. Y contra todos nuestros prejuicios adultistas, siguió: “¿Qué se piensan los del gobierno, que pueden hacer lo que quieren?!”. “Para mí, ustedes tienen que ir a la Plaza de Mayo porque Santiago luchaba por lo mismo que nosotros, ¿o no? Además, podemos hacer el Bingo sin ustedes”. Y otra de las chicas la interrumpió: “Yo le puedo pedir a mi mamá que nos acompañe en la caja”. “Y a mi tía qué...”, dijo otro. Y así.

Fue el Bingo en el que más plata se recaudó. De la democracia de esos años mejor no hablemos.

Unx siente compañera a aquella persona que sueña algo parecido a lo que sueña unx. Que le indigna la injusticia y que anhela vivir sin sufrimientos ni violencias. Pero muy especialmente, unx siente compañera a la persona que, teniendo en común lo antedicho, se organiza para pelear por los derechos y ofrece un abrazo a quien lo necesita. Un abrazo no necesariamente en sentido físico. Un abrazo como ese modo entrañablemente humano de contener, de amar, de ofrecer hospitalidad, de reconocer a lx otrx, sabiendo que “el reconocimiento es expresión y concreción de aprecio, de afecto, de valoración, es el embrión de la solidaridad”⁴¹. De aquí que sea posible –y decisivo– *abrazar con la mirada*. Una mirada que es concreta (siempre más poderosa cuando los ojos brillan) y, también, conceptual, en el sentido de advertir (para siempre problematizar) desde qué concepciones y pre-nociones miro a quien miro. Como si lx otrx nos preguntara permanentemente *qué ves cuando me ves*. De aquí que la metáfora del abrazo con la mirada apunte a brindar hospitalidad a quien reconozco como persona humana en situación de opresión. Y por lo tanto, merecedora de lo bello, lo sano, lo justo. Merecedora de gozar de la alegría de vivir. De ser tan cuidada como desafiada, tan comprendida como exigida.

41. Cussiánovich, Alejandro (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT, pág. 109.

Provocar la voz, afirmar la politicidad de la educación y de la vida infantil, desalumnizar, desasociar la educación con la idea de preparación, jugar libremente como subversión, promover la organización niña, la educación política y la deconstrucción de las matrices opresoras, reconocer a lxs niñxs como compañerxs, abrazar con la mirada... son algunas pistas –y nuestras más íntimas esperanzas– que desde la educación popular con niñxs se nos ofrecen para promover una solidaridad niña, organizada y de clase.

Parafraseando al maestro Don Gregorio de *La lengua de las mariposas*⁴², si lográramos que una generación, tan sólo una generación, crezca libre y organizada, ya nadie les podrá arrebatar nunca más la libertad.

42. Película española de 1999 dirigida por José Luis Cuerda que retrata, a través de la mirada de un niño, los últimos días de la república de Azaña y los primeros de la Guerra Civil.



Desadultizar la escuela desde la potencia-niña

Por Colectivo Filosofarconchicxs

“No se sabe lo que puede un cuerpo”

B. Spinoza

¿Sabemos lxs adultxs lo que pueden lxs niñxs?

La historia de la infancia es hasta el momento la historia de un silencio nombrado. Hemos sido siempre lxs adultxs quienes pretendimos dar cuenta de qué significa ser niñx y en esos relatos se han configurado según lo que cada época entendió por niñez y las prácticas subjetivantes que se ejercieron en torno a ella. Esta historia “sobre” las infancias no es aún “su” historia. De hecho, cuando hablamos de la(s) infancia(s) damos cuenta de otra historia, de aquella en la que se recorren las modalidades por las que fueron transformándose las prácticas de crianza, la constitución de la familia moderna, los mecanismos de subordinación hacia las mujeres y otros cuerpos con capacidad gestante en su subjetivación maternal y cuidado de otrxs¹. También damos cuenta de

1. Una autora ineludible respecto de la confinación histórica de las mujeres al ámbito doméstico y a las tareas reproductivas y de cuidado es Silvia Federici, quien ha desarrollado estos temas en *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas* (Traficantes de sueños, 2013) y *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (Tinta Limón, 2015) entre otros. Estos trabajos ponen de manifiesto el modo en que, de la misma manera en que se disciplinó a la mujer medieval para circunscribirla al ámbito privado de la reproducción y de lo doméstico, también se debió “infantilizar” a la niñez medieval, con el objetivo de volverla dependiente de lxs adultxs.

las políticas o tratados que los Estados Nación y los organismos supranacionales propusieron para ellxs o, más recientemente, los modos de subjetivación que posee el mercado hacia lxs niñxs.

No obstante, hay otros relatos provenientes de las mismas niñeces y de otras voces disonantes que nos provocan y nos permiten repensar el vínculo intergeneracional. Encontramos experiencias de organizaciones de niñxs que desvanecen todos los imaginarios dominantes de las construcciones adultas. Es a partir de los encuentros con ellxs que lxs adultxs descubren la sorpresa que les generan sus preguntas, sus pensamientos o sus miradas sobre el mundo.

Entonces, lejos de partir de una niñez universal, natural, con una historia lineal, tendremos que revisar diversas narraciones que han tenido y tienen implicancias conceptuales y prácticas bien distintas hacia lxs niñxs. Este abanico de perspectivas se reproduce en el ámbito de la filosofía, con miradas que fluyen entre la idealización de lxs niñxs como filósofxs “naturales” hasta las que plantean la imposibilidad del acontecimiento filosófico en la infancia. En este sentido, ambas concepciones muestran una perspectiva adultocéntrica de las niñeces. La primera le otorga a lxs niñxs una intención filosófica natural e innata que –al menos inicialmente– no es necesariamente su propósito, sino que podría formar parte de la curiosidad propia de quienes intentan entender un mundo que les es ajeno. La segunda postura considera que la complejidad de entendimiento que requiere la filosofía –entendida como disciplina académica– sólo puede corresponder al mundo adulto. Así, ambas parten de una incompreensión del mundo niño, e incluso de una proyección de inquietudes “adultas” a la infancia (o de la carencia de ellas), tomando como criterio lo que la adultez considera (o no) filosófico. Asimismo, es preciso revisar, por ejemplo, aquellas concepciones que únicamente lxs definen bajo el criterio de edad y que, desde la homogeneización, agrupan a una multiplicidad de niñxs, desconociendo que se encuentran atravesadxs por dimensiones culturales,

sociales y económicas sumamente diversas. Coincidimos con aquellas perspectivas que desde la filosofía con niñxs entienden a las niñeces desde el presente y en contextos situados². Sólo así podremos dar cuenta de la heterogeneidad que representa el colectivo de niñeces, entendiendo que existe un marco temporal que lo caracteriza, pero no lo unifica.

Nos provoca una sensación *incómoda* ver cuán instalado se encuentra el orden adultocéntrico en los espacios educativos y notamos que, al proponernos quebrarlo, en ocasiones nos faltan palabras para nombrar, para desaprender discursos instalados que *infantilizan*³. Sin embargo, por el hecho de situarnos desde la perspectiva de la filosofía con chicxs, celebramos dicha incomodidad, ya que la inquietud motoriza, moviliza a repensar, a redefinir o reutilizar viejos conceptos o a crear nuevos. De aquí que nos valdremos del concepto filosófico de *potencia*, retomando al filósofo moderno Baruch de Spinoza (o mejor dicho, la lectura que Gilles Deleuze nos acerca de Spinoza⁴), para permitirnos jugar con sus resonancias y sentidos.

Entenderemos a la *potencia-niña* como la capacidad presente, afirmativa y creativa de lxs niñxs de sentir, de actuar, de pensar, de afectar y ser afectadx. Pensar a partir de estas potencias

2. La reformulación latinoamericana, principalmente en Argentina y Brasil bajo el nombre de Filosofía *con* niños, tuvo como referentes a Walter Kohan, Gustavo Santiago, Vera Waskman, entre otrxs. Desde estas reformulaciones que problematizaron algunos aspectos de la propuesta original de Filosofía *para* niñxs, se propone la construcción de pensamiento colectivo de las niñeces desde el presente y de manera contextualizada.

3. Distinguimos la noción de niñeces e infantes para diferenciar modos de percibir y abordar los vínculos con las niñeces. Sintetizamos en la noción de *infancias* aquellas concepciones que reproducen imaginarios y prácticas desde la carencia, la imposibilidad o la falta. Walter Kohan (2007) en *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante editorial, nos recuerda que la palabra está compuesta del prefijo privativo *in-* y el verbo *fari*, que significa “hablar”. De esta forma, *infantia* se refiere a la ausencia de habla.

4. Basado en textos del filósofo contemporáneo Gilles Deleuze como *Spinoza: Filosofía Práctica* (Tusquets, 2004) y *En medio de Spinoza* (Cactus, 2006), así como en el texto del propio Spinoza *Ética demostrada según el orden geométrico* (FCE, 2011).

apunta a quitar de nuestro imaginario la mirada teleológica y esencialista sobre la niñez. Es decir, nos permite evitar miradas que predefinen su formación, independientemente de los deseos y concepciones de las subjetividades en juego. Así, volviendo la mirada sobre nuestros propios supuestos, dejamos de lado la pregunta “¿Qué es un niñx?” para repensar nuestros vínculos con ellxs a partir de sus potencias, indagando en la problemática ética que supone el encuentro entre docentes y/o educadorxs en general con las niñeces.

Nuestras experiencias con niñxs en diversos espacios educativos generaron cuestionamientos a las prácticas pedagógicas hegemónicas a la vez que proponían repensar la filosofía como una disciplina y un modo de habitar el mundo que posibilita la apertura al emergente, busca ampliar los sentidos y reflexionar críticamente los órdenes establecidos. Los encuentros de filosofía con niñxs eran enriquecedores, nos permitían otras formas de vincularnos con ellxs, abrían preguntas y generaban nuevos modos de abordar el pensamiento en la escuela. Sin embargo, veíamos que esta experiencia parecía limitarse sólo a los espacios acordados institucionalmente sin posibilidades de desandar modos tradicionalmente arraigados en la educación. A partir de estas experiencias en las escuelas de educación formal, comenzamos a cuestionar la potencia disruptiva de la propuesta, lo que nos llevó a pensar en las implicancias de la filosofía con niñxs desde una mirada transversal. Es decir, ampliar una perspectiva filosófica para la educación y la pedagogía en general, en cualquiera de los niveles e independientemente del contenido curricular. A partir de estas reflexiones, nos enmarcamos desde la propuesta *filosofarconchicxs* entendiéndola en un sentido más amplio del que tradicionalmente suele asociarse a ella: no sólo como una propuesta didáctica para trabajar con niñxs, sino como una filosofía de la educación que nos invita a desnaturalizar nuestras subjetividades habilitando la transformación de las prácticas educativas.

Nos referimos a la propuesta didáctica de *Filosofar con Chicxs* como la construcción de pensamiento colectivo de las niñeces a partir de preguntas filosóficas que parten de las experiencias e intereses de lxs propixs niñxs. La centralidad de la pregunta busca resignificar el vínculo con el conocimiento a la vez que modifica a lxs sujetxs productoxs de pensamiento. El punto de partida son las preguntas de lxs niñxs más que las respuestas que lxs adultxs docentes puedan desarrollar a partir de la historia de las ciencias o disciplinas, como suele suceder en la educación tradicional. Así se construyen nuevos diálogos entre las preguntas e investigación disciplinar sobre aquello que lxs niñxs proponen pensar y, a la vez, se desestabilizan los modos de entender el conocimiento como verdad estática. En los encuentros filosóficos, algunas temáticas propias de la filosofía (y que difícilmente se abordan desde las disciplinas escolares) pueden tener lugar: el poder, la libertad, la muerte, la sexualidad, las relaciones, la amistad, el tiempo, las transformaciones, cuestiones metafísicas, entre otras. Desde esta perspectiva, la conformación de una comunidad de indagación como espacio de pensamiento filosófico se distingue de las asambleas o espacios grupales donde se cuentan experiencias, se resuelven conflictos o se toman decisiones puntuales. La propuesta filosófica con niñxs requiere del proceso de conformación de comunidades de indagación donde ellxs piensan de manera conjunta las preguntas que lxs interpe-lan y se promueve así la dimensión creativa, crítica y ética que implica la construcción de todo pensamiento. Así, la producción intelectual y creativa de las niñeces toma valor, a la vez que el desarrollo de profundización de las preguntas habilita la desnaturalización de lo que se considera dado. En este sentido, el rol de lxs docentes se transforma: pasa a coordinar, problematizar o acompañar el pensamiento colectivo más que explicar o reproducir un conocimiento dado en otros ámbitos.

Entender la filosofía con niñxs como *filosofía de la educación* más que como didáctica implica correrse de posibles recetas para

problematizar más allá del marco metodológico y proponer la centralidad de la pregunta filosófica a toda la comunidad educativa. Desde este horizonte político-filosófico deseamos aportar, tanto en el espacio de la educación pública como en otros ámbitos educativos, modos posibles de construcción junto a niñxs y jóvenes donde se valoren la afectividad, la horizontalidad y la cooperación. Estos aspectos enmarcan la dimensión política de nuestra tarea y, contrariamente a miradas ingenuas, no pretenden ocultar la conflictividad sino repensar sus condiciones de posibilidad teniendo en cuenta el horizonte emancipatorio que nos convoca.

De la esencia de la infancia a la *potencia-niña*: implicancias filosóficas y pedagógicas

“¿Por qué no tenemos superpoderes?”

(Matías, 6 años)

Desde la Antigüedad la filosofía se ha detenido, ya sea directa o tangencialmente, en esa particular porción del mundo y de la experiencia que llamamos “niñez” o “infancia”. Dar cuenta de esta diferencia, que no es solo nominal, nos remonta a una larga historia de conceptualizaciones. Así, una de las formas de historizar la infancia es dando cuenta de la multiplicidad de definiciones que el mundo adulto ha construido en torno a ella. Hablar de infancia es en principio un concepto adultista, dado que creemos pendiente una discusión pública con las niñeces respecto del tema y, por lo tanto, desconocemos cuán a gusto se sienten lxs niñxs con las maneras en que hemos pretendido pensarlxs y nombrarlxs. Por esto, apuntamos a desocultar los supuestos que sostienen las distintas definiciones que se han dado con respecto a la niñez, para cuestionar lo que esconden, lo que no dicen, y permitir la posibilidad de que sean las niñeces las que se relaten a sí mismas desde su diversidad, sin el corset de una identidad fija e inamovible.

En un trabajo de 2004, Walter Kohan⁵ recogió los diversos sentidos de la infancia que aparecen en los diálogos platónicos y que en gran medida han contribuido a configurar los discursos occidentales más clásicos de la niñez, con resonancias en nuestros tiempos. Por un lado, señala varios vocablos que se usaban para nombrar a la niñez, sin que ninguno de ellos tuviera el sentido abarcador que se le dio posteriormente, ya que no existía en lenguaje griego un sustantivo colectivo abstracto para nombrar a “la niñez”. Uno de ellos, “pais” (παῖς), refería individualmente a niños y jóvenes de distintas edades que aún no habían alcanzado la ciudadanía o la adultez⁶. El otro, “neos” (νέος), se usaba para nombrar, también en forma individual, a los jóvenes de la comunidad, los recién llegados. Las mismas palabras eran a menudo usadas para nombrar a hijos y esclavos. Así, estas palabras connotan relaciones asimétricas en el seno de la comunidad o de la familia. Específicamente, son cuatro los sentidos recurrentes que el filósofo rastrea en los textos platónicos: la infancia como “pura posibilidad” (el valor de los niños radica en aquello que van a ser); la infancia como “inferioridad” (comparado con el varón adulto, libre, autónomo que portaba derechos civiles y políticos); la infancia como “otro despreciado” (aquello que por no importante o por superfluo no encuentra un lugar en la *polis*); y la infancia como “material de la política” (cuyo cuidado se justifica porque ellos serán los futuros ciudadanos, mientras que el resto serán esclavos y mujeres).

Haciendo pie en esta cosmovisión griega, no es de extrañar que nos encontremos con concepciones semejantes en los escritos aristotélicos. Partiendo de la lectura de los libros V y IX de

5. Kohan, W. (2004) *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

6. Según el Diccionario LSJ, la palabra “pais”, enunciada en nominativo singular masculino, podía ser aplicada tanto para niños como para niñas, así como también para hijos e hijas. Por eso en la traducción hemos optado por usar el inclusivo, igual que en el resto del texto. Recuperado de <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dpai%3D5>

la *Metafísica* de Aristóteles, notamos que este filósofo también piensa a la niñez en términos de su potencialidad de devenir adultxs. Esta concepción se sustenta en dos pilares claves del aristotelismo que siguen operando en nuestras representaciones subjetivas sobre las niñeces, y desde las cuales se delinean políticas educativas: la visión teleológica de lxs seres humanxs y la concepción jerárquica de la realidad y de lxs seres en su conjunto. Aristóteles define al niño⁷ como “el adulto en potencia”, lo cual genera múltiples problemas, entre ellos, que no hay una “forma” clara del “niño” *en acto*, y sabemos que, desde el aristotelismo, nada puede definirse sólo por lo que es *en potencia*. Por ejemplo, una semilla es un árbol en potencia, pero *es* una semilla en acto. En este sentido, como la adultez se presenta como la forma más acabada de lo humano, se instala una jerarquía ontológica entre adultxs y niñxs, que se traduce luego en una jerarquía social y política. Los riesgos de estas concepciones negativas y teleológicas de la niñez radican en que olvidan lo que lxs niñxs son en acto, en el presente, y además poseen una fuerte impronta determinista porque suponen que la adultez ya sabe de antemano en qué debería “convertirse” unx niñx.

La Modernidad asume también aspectos teleológicos de la niñez, y busca definiciones por la negativa. Narodowski⁸, siguiendo a Ariés, dirá que fue la Modernidad la que, junto con la escuela, “inventó” lo que actualmente seguimos entendiendo como infancia. Rompiendo con la imagen premoderna de lxs niñxs como “adultxs en miniatura” (propia del Medioevo), el mundo moderno configura una imagen de la niñez “infantilizada” y “pedagogizada”. Lxs niñxs devienen al mismo tiempo infantes y alumnxs de la escuela. Se definirá a la infancia como carente, incompleta, amoral y dependiente de lxs adultxs, es decir, frágil,

7. El uso de la “o” tanto en “niño” como en “adulto” es una marca de género propia del autor.

8. Narodowski, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* (1994). Buenos Aires: Aique.

vulnerable y heterónoma. No es casual que al hablar del movimiento ilustrado como proceso emancipatorio, Kant sostenga en pleno siglo XVIII que “[L]a Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad”⁹. Así, la infancia como minoría de edad es definida como ese estado menesteroso en el que sólo podríamos desear permanecer por “cobardía” o “pereza”¹⁰. La adultez asume el compromiso de adultizar a lxs niñxs, es decir, conducir lxs metódicamente hacia su “mayoría de edad”, al mismo tiempo que produce y dispone infinidad de mecanismos para su infantilización (en el sentido de que están orientadxs a producir y reforzar su dependencia y debilidad). Es por esto que la construcción de la infancia moderna no puede desligarse del proceso de configuración de la escuela en tanto *espacio de encierro*, según Foucault¹¹, así como tampoco puede escindirse de las disciplinas científicas que pretendieron definirla y normalizarla, ni de la familia nuclear burguesa que se consolidó en torno a la centralidad de la figura de la niñez como promesa futura¹².

Sin embargo, la Modernidad nos aporta otros recorridos posibles para pensar a las niñeces. Nos referimos particularmente a la lectura que Gilles Deleuze ha hecho del filósofo Baruch de Spinoza y de su particular concepto de “potencia”, que nos permite dejar de pensar las cosas desde lo que son (esencia) para pensarlas desde lo que pueden (potencia). Llevando esta relectura deleuziana de la metafísica spinozista hacia nuestras propias indagaciones, nos proponemos abandonar la pregunta “¿Qué es la niñez?” para empezar a preguntarnos “¿Qué pueden lxs niñxs?”. Según él, “se trata de definir a los seres por su poder de afección, por las afecciones de las que son capaces, las excitaciones a las

9. Kant, I. (1988) “Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?”, en: Agapito Maestre (comp.), *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Tecnos. pp. 9-20.

10. *Ibidem*.

11. Foucault, M. (2006) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

12. Ariès, P. (1988) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

que reaccionan, las que les son indiferentes y aquellas que exceden su poder y los quebrantan o los matan. Se llegará así a una clasificación de los seres por su potencia”.¹³ Es en este universo de la pura inmanencia spinozista que las cosas no se definen por aquello a lo que tienden, por sus causas finales (*telos*), sino por lo que pueden en acto. Somos lo que podemos en acto, y a esto que podemos, desde la perspectiva del presente, no le falta nada. Solo podemos definirnos desde la carencia o la falta si nos comparamos con un modelo predefinido al que deberíamos tender.

Ahora bien, esas potencias de actuar que nos constituyen pueden aumentar o disminuir de acuerdo con las maneras en que otros cuerpos (sean personas, ideas, objetos, ambientes, etcétera) nos afecten al encontrarse con nosotrxs, de la misma manera en que al afectar a lxs demás podemos aumentar o disminuir las suyas. *Alegrías* y *tristezas* son los dos sentidos en los que aumenta o disminuye nuestra potencia de acción; llamamos alegrías a su aumento y tristezas, a su disminución. Padecemos (pasiones), somos afectadxs y así somos más o menos capaces de hacer, pensar, sentir cosas y de componer relaciones nuevas con el entorno.

Entonces, desde una perspectiva spinoziana, la potencia de cada unx está en íntima relación con los encuentros que le acontecen y con las relaciones que puede componer con otrxs a partir de esos encuentros. En este sentido, queda eliminada toda posibilidad de determinar *a priori* y teleológicamente lo que cada cual puede, ya que esto dependerá de los encuentros que se experimenten y de la manera en que nos afecten. Estos encuentros van configurando la singularidad de nuestra potencia, de aquí que no podamos decir de antemano qué es lo que somos y qué podemos. Deleuze caracterizará a la ética spinoziana como un arte de los encuentros y de las combinaciones, una práctica experimental que consiste en estar atentxs a aquellas relaciones que aumentan o disminuyen nuestra potencia, que nos fortalecen o envenenan,

13. Deleuze, G. (2006) *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets, pág. 59.

que nos vuelven más libres o más esclavxs. Se trata entonces de “organizar los buenos encuentros, compartir las relaciones vividas, formar las potencias, experimentar”¹⁴.

El modo de pensar spinoziano, tomado como lente de aumento para pensar nuestras prácticas, nos permite tener cautela frente a cualquier definición de la niñez que pretenda decir de antemano qué pueden lxs niñxs (o qué no pueden); son las niñeces las que nos demuestran cada día lo que pueden, más allá de que queramos (o no) percatarnos de ello. Ahora bien, la pregunta que nos hacemos desde hace tiempo, y que penetra en la educación es: ¿Es la escuela en algún sentido un espacio que permite a lxs niñxs experimentar su potencia de actuar, afirmarla y verificarla? ¿En qué medida puede convertirse en un espacio que despotencia y debilita? ¿Cómo propiciar los buenos encuentros dentro del aula sabiendo que nada puede anticiparse del todo y que el aula es un territorio de azares y emergentes? De lo que se trata es de generar condiciones de posibilidad para que dichos encuentros tengan más probabilidades de ocurrir.

Como miembrxs activxs de una comunidad docente enmarcada en una tradición escolar que nos precede, tenemos intuiciones fuertes (*nociones comunes*, en palabras de Spinoza), propias de una memoria colectiva respecto de cuáles son algunos aspectos de la escuela que han venido despotenciando a las niñeces y que detallaremos a continuación. Por otra parte, posicionadxs en la propuesta *filosofar con chicxs*, y articulándola con la perspectiva de la ESI y de participación co-protagónica de niñxs, desarrollaremos algunas claves que consideramos condiciones de posibilidad fundamentales para que la escuela sea un espacio que permita a las niñeces verificar todo lo que pueden aquí y ahora, independientemente de lo que se espera de ellxs en el futuro. Por último, consideramos que tomar la perspectiva deleuzo-spinoziana brinda criterios éticos, políticos y pedagógicos para

14. Ídem pág. 145.

evaluar y repensar colectivamente lo que hacemos en las aulas en particular y en las escuelas en general a través de las preguntas: ¿En qué sentido aquello que hacemos/hicimos nos potenció colectivamente? ¿Disminuyó o aumentó nuestra potencia de actuar colectiva? Lo que potencia a lxs adultxs, ¿potencia también a lxs niñxs?, ¿o lxs adultxs nos estamos fortaleciendo a partir de su despotenciación?

Del orden escolar disciplinar a la desadultización de la escuela

“¿Para qué sirve la escuela?”

(Lara, 10 años)

Como sostuvimos en el apartado anterior, la escuela fue una de las instituciones principales encargadas de adultizar a lxs niñxs al mismo tiempo que procedía a su infantilización. En este sentido, entre los polos adultización-infantilización se ven los mecanismos funcionales a un sistema de dominio que busca minimizarlxs e invisibilizarlxs como sujetxs capaces, vigilándolxs, midiéndolxs, formándolxs. Lo que denominamos el *orden escolar moderno* ha operado históricamente como matriz de moldeamiento de las niñeces, bajo una perspectiva adultocéntrica¹⁵. Hablamos de orden escolar como producto histórico, es decir, debe comprenderse en contexto teniendo en cuenta que la escuela fue siempre permeable y reproductora de otros órdenes sociales

15. Las distintas clases de edad al interior de una comunidad (niñez, juventud, adultez, vejez) remiten a construcciones socio-culturales dentro de un marco histórico, económico y político, sedimentadas en representaciones sociales sobre sus características. Las relaciones que se establecen entre ellas no son naturales ni armónicas, sino que representan una distribución desigual de poder. Asumir la conflictividad de estas relaciones basadas en el dominio, el autoritarismo y la centralidad de lo adulto significa poder nombrar esta relación como *adultocentrismo*. Siguiendo a Claudio Duarte Quapper (2005), y retomado en el texto de: Magistris, G. y Morales, S. (2018) “Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social”. En *Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Ed. El Colectivo.

tales como el político, el económico y el cultural. Profundizaremos en algunos mecanismos del orden disciplinar que reproducen prácticas adultistas, con el fin de desarticular algunos de los rasgos más invisibilizados en la cultura escolar.

En *Pedagogía del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*¹⁶ buscamos mostrar cómo este orden escolar moderno aún subyace no sólo como ordenamiento de las prácticas educativas, sino como marco modelizante de la subjetividad docente, a través de las figuras de *orden* y *caos*¹⁷. A partir de esta dicotomía, se configuran modos de pensar lo posible en las aulas, operando sobre lo que puede y no puede suceder, o lo que es deseable que suceda. En este sentido, encontramos una convergencia entre el orden disciplinar escolar y el orden adultocéntrico, en tanto se obtura la emergencia y valoración de aquello que se corre de las expectativas de lxs docentes adultxs.

El orden disciplinar y adultocéntrico se materializa cuando, a pesar de las críticas que se han realizado a la educación tradicional, lxs docentes se esfuerzan por sostener o recuperar la centralidad en el lugar de saber y poder dentro del aula. Algunos ejemplos cotidianos podrían ser: el uso de la sanción normalizadora frente a alguna pregunta inesperada, el castigo que excluye del aula, la figura de docente “explicadorx” que infantiliza y subestima a lxs niñxs o los intentos de explicación o comprensión de los conflictos reducidos a su resolución únicamente bajo la mirada de lxs adultxs, sin diálogo ni espacios de reflexión.

Otros modos de instanciación del orden adultocéntrico se relacionan directamente con la inhibición de la participación de

16. Colectivo Filosofarconchicxs (2018 – 2da ed.) *Pedagogías del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. Buenos Aires: Seisdedos.

17. La mirada docente a partir del binomio orden-caos, entiende al orden como disciplina y al caos como indisciplina, provocando que todo aquello que se escape de lo esperable dentro del ámbito escolar tenderá a querer ser reencauzado, castigado o minimizado como las interrupciones, las peleas, los conflictos, la sexualidad, etc. En este apartado buscamos especificar las prácticas donde se unen el orden disciplinar y el adultocéntrico.

las niñeces. La invisibilización de la *potencia-niña* resulta de la negación a debatir problemáticas o propuestas que ellxs mismxs manifiestan o que apunten a modificar la estructura habitual del escenario escolar. Creemos que, detrás de la actitud adultista, se encuentra el miedo a perder el control sobre lo que acontece y a cuestionar nuestros supuestos de lo que deben ser lxs niñxs, obviando la potencia de pensar en términos relacionales y de transformación.

Alejándonos de las expectativas docentes en la dicotomía orden-caos, propusimos la noción de “caos-acontecimiento”¹⁸ como la apertura a lo inesperado, que habilita nuevos sentidos sobre aquello que acontece y que resulta inesperado desde modalidades tradicionales. Es sólo a través del diálogo con esas (otras) subjetividades tradicionalmente silenciadas, subestimadas o ignoradas, que se abre la posibilidad de construir nuevos espacios educativos que contemplen física, temporal y subjetivamente a lxs niñxs y que permitan develar *microadultismos*¹⁹ poniendo en juego nuestros modos de percibir a la niñez en las prácticas cotidianas (aun cuando no son intencionales).

En este sentido, es valioso recuperar las experiencias de movimientos de niñxs y la conceptualización del paradigma de participación co-protagónica para ampliar la mirada, desplegando un nuevo marco teórico de reflexión y acción para pensar las niñeces en términos político-sociales y no únicamente pedagógicos. Los debates que surgieron a partir de la década del setenta con los movimientos de niñxs trabajadorxs en América Latina²⁰ reivindican

18. Colectivo Filosofarconchicxs (2018-2da ed.) *Pedagogías del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. Buenos Aires: Seisdedos.

19. Tomamos este concepto de Marta Martínez Muñoz, en la entrevista que le realizó Manuel Noguerras para El Salto, Diario de Extremadura, el 2/02/2020. Link al artículo: <https://www.elsaltodiario.com/infancia/marta-martinez-munoz-los-ninos-no-pertenecen-a-nadie-pero-son-responsabilidad-de-todos>

20. Nos referimos en particular a las experiencias de los movimientos de NNATS, quienes difundieron a partir de su práctica política el paradigma de participación co-protagónica. Para mayor referencia consultar: Alejandro Cussianovich, *Pedagogía de la*

su reconocimiento como sujetxs de derecho, protagonistas de su desarrollo²¹. En ese sentido, Alejandro Cussianovich²² sistematiza estas experiencias dando cuenta de la dimensión política de la participación de lxs niñxs en todas aquellas situaciones en que se ven afectadxs, incluyendo las políticas e instituciones relacionadas a ellas. Estos espacios de participación, desarrollados en asambleas dentro espacios educativos (con el acompañamiento de lxs educadorxs), facilitan la expresión de las niñeces en torno a la realidad que lxs atraviesa y generan una nueva vinculación de lxs niñxs con el contexto político, económico y social en el que se encuentran.

Es a partir de esta desnaturalización sobre el rol social de lxs niñxs como colectivo político que podemos retomar el cuestionamiento al adultocentrismo dentro del orden social disciplinar, para habilitar su participación y movilizar transformaciones dentro de las mismas instituciones educativas. La escucha y el diálogo como herramientas pedagógicas fundamentales pueden vaciarse de contenido si no implican para lxs docentes desaprender modos de vincularnos, incorporar nuevas lógicas u otros sentidos poco recorridos desde la experiencia adulta.

Ante esta mirada, es necesario aclarar que incluir la subjetividad niña y su participación no implica un desdibujamiento de lxs docentes, aunque sí un corrimiento de su centralidad. El cuestionamiento al adultocentrismo significa un desafío mayor al proponer acompañar la reflexión y acción abriendo un espacio que valore las voces niñas como actores sociales relevantes en el ámbito educativo, redefiniendo tanto los modos de entender las niñeces como la adultez. Confiar y valorar la capacidad creativa

Ternura (Ifejant, 2010); Manfred Liebel, *La otra Infancia: niñez trabajadora y acción social* (Ifejant, 2000), entre otros.

21. Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

22. Cussianovich, A. (2010) *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.

y productiva de las niñeces nos propone otros modos de estar presentes y reconfigura nuestro vínculo ético con ellas: de escuchar más que decir, de preguntar más que dirigir, de acompañar –proyectos, procesos, propuestas– más que ordenar, de repensar más que controlar, de crear más que moldear.

Una última clave que deseamos desarrollar para movilizar la desadultización de la escuela se refiere a la necesidad de incorporar los aportes teórico-prácticos de los movimientos feministas desde la implementación de la ESI. A través de esta constelación entre filosofía, participación co-protagónica y ESI, proponemos encontrar claves pedagógicas para la movilización de nuestra *imaginación pedagógica radical*²³. A continuación, indagaremos en esta articulación como brújula para movilizar(nos) colectivamente hacia prácticas creativas que vayan más allá de lo institucionalizado.

ESI, participación co-protagónica y filosofía con niñxs: un triple desafío a la imaginación escolar

“¿Qué se siente ser mujer?”

“¿Alguna vez besaste a alguien?”

(Joaquín, 9 años)

Los movimientos feministas y los enfoques de género abrieron una serie de debates que posibilitan complejizar los mecanismos de subordinación de las niñeces y, al mismo tiempo, generaron aportes conceptuales que develan los procesos de subordinación y diferenciación de subjetividades dominantes y dominadas. Esto último nos impulsa a repensar las particularizaciones en relación con el niño o la niña. Entonces, así como aprendimos a mirar con “lentes violetas” para percibir y transformar la matriz

23. Colectivo Filosofarconchicxs (2019) “La potencia prefigurativa del caos y la imaginación pedagógica radical desde la praxis de Filosofar con chicxs”. En Pitluk, L. (Coord.) *Filosofía para/con niños y niñas. Reflexiones y acciones*. (pp. 97–119). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

sexista y hetero-cis-patriarcal que nos atraviesa, insistimos en desaprender la mirada que reproduce modos adultocéntricos de vincularnos con lxs niñxs. Más que agregar una “nueva” lente, la articulación de los tres enfoques propuestos configuran un prisma, que muestra una diversidad de aspectos en cada arista que nos permite incluir una *perspectiva integral de las niñeces*. No se trata de pensar “como lxs niñxs” ni de tratar de definirlos, sino de transformar nuestra tarea a partir del diálogo con ellxs, contemplando sus miradas. Entre la filosofía, la participación coprotagónica y la perspectiva de género, encontramos un marco emancipatorio para cuestionar lo que en apariencia está naturalizado, para revelar su contingencia.

Estos tres enfoques posibilitan verificar la *potencia-niña*; por un lado, porque buscan desandar la construcción socio-política de supuestos para revisar nuestras subjetividades adultas, por otro, porque deben pensarse de manera transversal, de forma tal que pongan en cuestión todas las prácticas y supuestos que nos atraviesan. Además, porque nos impulsan a generar modos creativos de hacer y vincularnos que no nieguen la subjetividad de lxs niñxs.

La ESI interpela concepciones adultistas y modernas de la niñez y de la educación en general, porque frente a la imagen de lxs niñxs como seres asexuadx, parte de la noción de infancia sexuada²⁴. Además, porque frente a una escuela que se ha presentado a sí misma ocultando el carácter corpóreo, encarnado y sexuado de lxs sujetxs que la habitan (como si fuera aséptica y distante de estas cuestiones), plantea que “toda educación es

24. Cabe aclarar que hablar de “infancia sexuada” no es equivalente a la hipersexualización de la infancia, proceso que también responde a un modelo adultista. Nos remitimos más bien a aquello que entendía Freud por “sexualidad infantil”, que va en línea con la noción ampliada de sexualidad que sostiene la ESI, y que no se reduce a una concepción biologicista, sino que tiene que ver con el modo en que nos vinculamos con nuestro propio cuerpo, con el cuerpo de lxs otros, con los deseos, las emociones y los placeres.

sexual”²⁵. Explicita en su propuesta pedagógica que toda forma de educar interviene sobre los cuerpos, los deseos, las representaciones sobre la masculinidad y la feminidad, y tiende a establecer ciertos modos de vincularse con la sexualidad, con el cuerpo y con el placer como “normales” o “naturales”.

La filosofía aporta y enriquece el trabajo con la ESI en las aulas, por un lado, cuando repensamos los prejuicios y tabúes que subyacen a nuestras representaciones sobre la relación entre sexualidad y niñez, y sobre lo que implica hablar de sexualidad en la escuela. En este sentido, promueve un pensar crítico, sensible y creativo, que busca desarticular estereotipos, que aporta a un pensamiento que valora las diferencias (en tanto afirma y celebra la riqueza de las singularidades y no meramente las tolera), que no niega el conflicto y que nos invita a problematizar aquello que nos afecta, nos conmueve y nos incomoda en nuestra vida en común con otrxs. Por otro lado, la mirada filosófica se vuelve necesaria cuando la institucionalización de la ESI aparece meramente como una prescripción curricular, que debe ser aplicada en determinado momento del año o en determinadas actividades. Consideramos fundamental recuperar el carácter transversal de la ESI y el aporte de la filosofía para evitar el riesgo de mecanizar también las prácticas relacionadas con la educación sexual integral, invitándonos a ir más allá de los abordajes habituales con preguntas disruptivas y a repensar aquello que nos incomoda.

Desde la ESI, y vinculándola con una perspectiva de participación co-protagónica, creemos que no se trata que lxs docentes resuelvan de manera cerrada los conflictos que pueden surgir con la estigmatización, la invisibilización de cuerpos considerados “discapacitados” o la construcción de masculinidades violentas, entre otros, sino de generar espacios de diálogo donde se pongan en juego las herramientas para abordarlos.

25. Morgade, G. (comp.) (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa* - 1a ed. - Buenos Aires: La Crujía.

Desde la perspectiva de la participación co-protagónica podemos repensar problemáticas que ponen en juego aspectos etarios en temáticas vinculadas a la sexualidad. Los tabúes y resistencias que se generan en torno a la concepción de la niñez se manifiestan claramente en las reacciones que afloran cuando niñxs o jóvenes nos plantean discutir temáticas relacionadas con la legalización del aborto, la diversidad sexual, nuevas modalidades en las relaciones sexo-afectivas, la incorporación del lenguaje inclusivo o cuando ellxs mismxs reclaman lxs espacios de implementación de la ESI. La tensión principal radica en el hecho de que incluir una perspectiva que contemple las subjetividades niñas significa, en definitiva, promover espacios que cuestionen en profundidad los principios con que se configuró la propia institución escolar.

Para continuar con la articulación de estos tres enfoques, recuperamos desde la filosofía con niñxs la propuesta de conformar la comunidad de indagación como ámbito de discusión colectiva que permite entretener ideas y crear nuevos sentidos. En ella es clave el rol de las *preguntas filosóficas* que lxs estudiantes realizan para definir el contenido de la discusión. Nos referimos a las preguntas que irrumpen, las que parten de la inquietud y el asombro de lxs studentxs, las que disparan nuevas preguntas. Contribuir a generar un clima en el que estas preguntas sean fomentadas y valoradas, así como disponer de materiales que contribuyan a estimular la curiosidad, permite a lxs estudiantes ser protagonistas del proceso de indagación y de conocimiento. Este “giro hacia la niñez” significa poder recuperar sus elaboraciones y las reformulaciones que hagan de los contenidos curriculares desde sus propias inquietudes.

De aquí que, en la constelación entre perspectivas de género, participación co-protagónica y la filosofía con niñxs encontramos modos de verificarse la *potencia-niña*. Tres puntos de partida, claves de lectura de las situaciones educativas (cualquiera sea la materia y el nivel educativo en el que se esté trabajando) que,

al habilitar temáticas tradicionalmente invisibilizadas –políticas, sociales, culturales, filosóficas–, al permitir la emergencia de voces históricamente obturadas y habilitar dinámicas que hacen pie en la interdependencia entre la agudeza de la crítica y la confianza de lo afectivo, modifican, con su transversalidad, tanto la subjetividad docente como la subjetividad niña y el vínculo entre ellxs al interior de las instituciones.

La potencia desadultizante de la filosofía en la escuela

“¿Quién inventó las preguntas?”

(Lucas, 6 años)

“Así ellos– los adultos– dominan el mundo, y nosotros – los niños– nos lo tenemos que bancar tal como está.

¡Como si supieran los adultos manejar mundos! (...)

Pero, amigas y amigos, estamos a punto de cambiar la historia”.

(Juan Pablo Sáez Gil, *Power to the children*)

Frente a una escuela que, como han señalado Masschelein y Simons²⁶, se encuentra asediada por críticas y reclamos, que ha estado desde sus orígenes de alguna manera siempre bajo la lupa, nosotrxs apostamos todavía a la institución escolar. No obstante, como ya hemos señalado, consideramos que el orden escolar (con rasgos adultistas, sexistas, heteronormativos, tal como la sociedad de la que emerge) tiene que ser caotizado de manera urgente. En este sentido, apostamos fuertemente a que este caos puede ser propiciado por la presencia de la filosofía en la escuela.

Pero existen modos de trabajar la propuesta en las escuelas que no generan transformaciones profundas, principalmente cuando se la aborda como una novedad pedagógica más, desde una lógica de mercado educativo. Por eso, no entendemos al filosofar con chicxs como una propuesta didáctica más, sino

26. Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

como una mirada filosófica más amplia y transversal de la educación, mediante la cual se pueden provocar y generar espacios de encuentro con las niñeces de manera disruptiva frente a los órdenes dados. Es en este sentido transversal en que apostamos también a otras miradas que enriquecen el trabajo con niñxs y jóvenes en las escuelas (las ya mencionadas educación sexual integral y participación co-protagónica), y que cuentan con una dimensión ético-política común, que abona a la prefiguración de otros vínculos intersubjetivos y de órdenes escolares y sociales posibles. Sabemos que una escuela donde pueda potenciarse la pregunta y puedan cuestionarse las inequidades, las injusticias, las asimetrías y las violencias que padecemos y reproducimos a diario, es una escuela que propicia un tipo de subjetividad diferente a la competitiva, indiferente e individualista que requiere la razón neoliberal de mercado.

Apostamos a que la articulación de estos tres enfoques contribuya a una *perspectiva integral de las niñeces* que genere condiciones de posibilidad áulicas, institucionales, comunitarias, para que lxs encuentros con lxs otrxs en el mundo que compartimos sean –hablando spinozianamente– *buenos encuentros*, atravesados por la afectividad, por la sensibilidad y por la crítica no condescendiente. La clave está, creemos, en la potencia colectiva de revisitarse y revisarse con las juventudes y niñeces ese mundo que hemos construido (hasta el momento) lxs adultxs, abriéndonos a la incomodidad y a la escucha de lo que tienen para decirnos y mostrarnos desde su *potencia-niña*. Para eso, tendremos que estar dispuestxs a problematizar los vínculos jerárquicos desde los cuales nos sostenemos y los privilegios que tiene ser adultx en un orden escolar (y en un mundo) adultocéntrico como el nuestro.

Parte II

No vaya a ser que por buscar salidas nos quedemos sin entradas



Foto: Jardines Comunitarios y Populares MPLD

Nadie sabe todo. No nos mientan.
Los chicos les enseñamos a los grandes
a ser grandes, a ser padres, a amar mejor.
Tu hijo puede ser el maestro de tu vida.
Y cuidemos lo público porque para algunos
es lo único.

Fragmentos del “Manifiesto de lxs chicxs” con motivo del décimo aniversario del Tríptico de la Infancia. Rosario, 2009.



Juventudes en diálogo

Educación y desigualdades en pandemia

*Por Camila Condorí, Julia Andrade,
Guadalupe Almirón y Laura Macri Denegri*

La situación de pandemia generada por el Covid-19 y, con ella, el comienzo de la cuarentena a mitad del mes de marzo de 2020 nos sumergió en un mar de conversatorios, encuentros y charlas virtuales donde distintas organizaciones sociales, especialistas de diversos campos disciplinares y políticos problematizaron sobre las tensiones y experiencias desde sus respectivos ámbitos de reflexión-acción. Así, participamos y escuchamos un amplio abanico de propuestas que ponían palabras también a las experiencias de las juventudes y niñeces desde el ámbito cultural, educativo y/o social. Estas conversaciones no dejaban de enfatizar la importancia de la escucha hacia las infancias dando cuenta de su estatus como sujetos políticos. Sin embargo, y a pesar de la preocupación y esfuerzos de muchas organizaciones sociales y espacios socio-educativos de niñxs y jóvenes por visibilizar sus experiencias a través de sus miradas, notamos una vez más que sus voces quedaban opacadas frente a la abrumadora cantidad de encuentros donde lxs adultxs reflexionaban sobre ellxs. En este contexto, decidimos invitar a referentes, militantes y activistas jóvenes para expresar, enunciar y dialogar sobre sus propias vivencias. Buscamos, entonces, entretener el diálogo entre

lxs jóvenes invitadxs para pensar las potencias, las limitaciones, los desafíos y las luchas a partir de tres grandes ejes: Continuidad Pedagógica, Educación Sexual Integral (ESI) y violencias adultistas.

A continuación, transcribimos sus pensamientos como un aporte relevante para materializar la mirada de lxs jóvenes en este período sin desconocer que seguramente hubo otros espacios de encuentros, ni pretender universalizar las experiencias del colectivo de niñeces-juventudes. La intención es recuperar las reflexiones de lxs jóvenes, entendiendo que es en las situaciones dialógicas que la palabra del otrx afecta las propias y da lugar a repensar las políticas públicas, sociales y particularmente educativas en clave no adultocéntrica.

En este encuentro, que denominamos “Juventudes en diálogo. Educación y desigualdades”, realizado el 22 de octubre del 2020²⁷ participaron las compañeras Julia Andrade (17 años), vocera del Centro de Estudiantes del Mariano Acosta; Guadalupe Almirón (19 años), militante feminista y antiadultista y Camila Condorí (18 años), artista popular y militante comunitaria para una educación popular y pública en Villa Soldati. Al igual que Guadalupe, Camila comenzó su militancia desde muy pequeña y ambas son co-fundadoras de la organización de niñxs, Asamblea REVELDE, de Villa Soldati²⁸.

Abriendo el diálogo: Lo que debés, ¿cómo puedes quedártelo?

Problematizando las desigualdades en torno a la educación y ESI en pandemia

27. Hicieron posible el encuentro virtual brindando la plataforma necesaria para el espacio la Asociación en Red de Educadores y Educadoras Populares de Argentina (ARE-PA) y Agustina Weiss, que coordinó la transmisión en vivo.

28. Este conversatorio no escapó a las dificultades de la virtualidad ni a los desafíos de la conexión a internet, de manera que se vio imposibilitada la participación de Micaela Fretes (18 años), representante de la Unión de Centros de Estudiantes Secundarios de CABA en este encuentro. Sabiendo de estas limitaciones, les agradecemos a todas ellas por el tiempo y pensamientos compartidos.

Laura Macri Denegri: *A partir de los tres ejes que mencionamos y que nos convocan al diálogo de hoy: Educación, ESI y violencias adultistas, les propongo que comencemos unificando los primeros dos. En primer lugar, que pensemos juntxs los aspectos que potencian o limitan “la continuidad pedagógica” en términos generales y sobre la ESI en particular, si pueden mencionar las principales temáticas que consideran más relevantes para contemplar en este contexto.*

Camila Condorí: Para poder hablar sobre la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia hay que entender qué es la pedagogía. A través de la pedagogía, se recorre una serie de reflexiones sobre la educación, especialmente sobre qué sucede dentro de las escuelas. En la pérdida de los espacios físicos escolares, el desafío fue poder correrse del intento de reproducir la pedagogía del aula. Digo “intento” porque la pandemia nos forzó a entrar en un experimento, obligándonos a adaptarnos muy rápidamente pero también a reflexionar y problematizar a la institución educativa, al rol de lxs docentes y, sobre todo, a visibilizar las desigualdades de cada estudiante y familia. De un día para otro, se fueron buscando nuevas formas de conexión y de repente este rectángulo virtual se convirtió en el único medio audiovisual por donde comunicarnos. Se fueron rompiendo reglas, entre ellas, la línea que divide lo público y lo privado. Por ejemplo, me acuerdo el año pasado, cuando estaba en quinto año, de que no nos permitían pedir el número de lxs docentes porque era algo privado. No podíamos tener una comunicación con ellxs por fuera de la institución, estaba prohibido.

Esta situación hizo que se rompiera esta barrera, no sólo por cómo nos comunicamos sino también porque se vieron los espacios de nuestras casas y se escuchaban a las personas con las que convivimos. Como mencioné anteriormente, la pandemia hizo más visibles las diferencias y desigualdades de cada estudiante, no solo por las personas que logran tener acceso a internet, una computadora o un celular, sino también por aquellxs que tienen un lugar tranquilo donde estudiar y quienes no, quienes pueden

preguntar sus dudas a otrxs y quienes no, quienes tienen que hacer todas las tareas del hogar y quienes no. La escuela, con todas sus dificultades, pone todas esas desigualdades un par de horas entre paréntesis. Ayuda a que todxs lxs niñxs y adolescentes tengan un lugar seguro, de atención y que esté enfocado en aprender. Además de las amistades, que también son parte del círculo afectivo de lxs niñxs y adolescentes.

Otra situación que fue muy visible por los medios de comunicación y las redes sociales es la búsqueda de consejos que necesitaban lxs adultxs para poder controlar en todas las situaciones a lxs niñxs y jóvenes, olvidándose de las emociones. Quien va a la escuela es el niñx, no es el padre, no es la madre, no son lxs adultxs que tratan de perpetuarse en él o ella. Por eso, sólo es posible cambiar la escuela cuando se cambia la sociedad. Entonces, si queremos contribuir a la existencia de individuoxs libres y críticxs, es muy importante que lxs niñxs y jóvenes, puedan entender la sociedad en la que vivimos y su propio papel dentro de ella. Es enormemente importante que lxs chicxs aprendan a analizar fenómenos sociales de manera crítica.

Julia Andrade: Antes de continuar, quería presentarme diciendo que soy militante desde siempre, es decir, que no concibo mi vida sin intentar modificar la realidad que me rodea. Gremialmente hoy formo parte de una de las listas del centro de estudiantes del Mariano Acosta, la lista 10, y al representar ese proyecto, soy vocera de ese espacio. Además, orgánicamente, milito en La Cámpora Secundarios.

Siguiendo con lo que decían, escuchaba a Cami y acuerdo con que eso es lo que pasó justamente con el proyecto educativo. Partimos de una desigualdad tremenda que salió a la luz, que tenía el vaso casi lleno desde hace muchísimo tiempo y el proyecto educativo estaba rebalsando. Veníamos de una crisis, sobre todo en el nivel secundario, y esto expuso las desigualdades que tenemos como sociedad y que se agravaron en este momento tan crítico que estamos atravesando. En las escuelas públicas de la ciudad,

ya veníamos reclamando que no hay un proyecto educativo que nos enseñe desde el pensamiento crítico o que priorice nuestros propios pensamientos.

Es un proyecto educativo que se queda cada vez más atrás en relación a lxs pibes. Hoy día, cada unx de mis compañerxs cuando está en el aula tiene un montón de preocupaciones en la cabeza y más ahora con el zoom. Están pensando miles de cosas al mismo tiempo, más allá de la clase o el trabajo práctico que tienen que hacer. Entonces es muy difícil encarar el proyecto educativo en esa sociedad tan distinta, que va avanzando tan rápido. La escuela que tenemos y el sistema educativo que tenemos se quedan tan atrás, y sufrieron muy pocas modificaciones a lo largo del tiempo. Justamente la ESI es uno de esos cambios que me parecen sumamente importantes para introducir en la escuela desde los primeros años. Además, me es también fundamental en esta etapa tan crucial como la adolescencia, teniendo en cuenta que nos atraviesan algunas crisis y que vamos tomando decisiones.

Siempre costó un poquito que la ESI ingrese en las escuelas y en todos los espacios, como sucedió con otras discusiones que se impulsaron desde las perspectivas de género. La verdad es que en la virtualidad se pierde muchísimo, siempre fuimos desde los centros de estudiantes y lxs docentes más comprometidxs quienes impulsamos que se pueda dar. Hoy día es cada vez más difícil encontrar esos espacios para poder sostenerla. En definitiva, es algo que nos forma a nosotrxs, es algo que tenemos que acompañar entre todxs, si no se impulsa desde un lugar conjunto y colectivo nunca vamos a llegar a tener una ESI de calidad. Es decir, no sólo implementar la ley, que está buenísimo, sino también sumar otras cuestiones que fuimos adquiriendo desde las luchas sociales y el feminismo, que es una topadora que vino a cuestionarlo todo y que también debe atravesar la educación. Creo que la ESI no siempre se está pudiendo incorporar en la virtualidad, es un reclamo que tenemos que hacer todxs.

Guadalupe Almirón: Me presento también, soy ex integrante y fundadora, junto con Camila, de una organización de niñas y adolescentes, la Asamblea Revelde, que nació en 2014. La asamblea, la militancia, lxs educadores que me acompañaron desde muy chica son parte de lo que soy hoy. Escuchando a las pibas me surgió una pregunta hacia lxs adultxs: ¿si nos escucharan, podrían esquivar lo que decimos?

Este año justo no estoy estudiando, así que voy a decir lo que veo desde afuera siguiendo lo que decían. Si antes de la pandemia ya era difícil para muchxs pibes de nuestro barrio acceder a la educación, ahora parece recontra imposible. Si antes apenas podíamos comprarnos unas zapatillas, un guardapolvo o unos útiles escolares para poder ir al colegio, ¿cómo hacemos para tener una computadora o un celular o tener wifi? Acá en el barrio eso es muy difícil y me imagino que debe ser aún peor en otro barrio más vulnerable que este.

La conectividad en muchos casos se consiguió gracias a todxs lxs compañerxs que laburan todos los días para que lxs pibxs tengan acceso a internet, por ejemplo, la campaña “Contagiá Conectividad” de La Poderosa. También, gracias a lxs vecinxs que fueron laburando para que sus hijxs puedan tener acceso a la educación, aunque no tendríamos que estar peleando por eso, debería ser un derecho garantizado para nosotrxs. Además, quiero agradecer estos espacios de jóvenes para jóvenes y de jóvenes y para otra gente que no entiende o no conoce nuestra realidad.

Seguimos la ronda: Esxs chicxs son como bombas pequeñas

Participación co-protagónica de las juventudes en la implementación de la ESI

Laura: Mencionaron recién algunas cuestiones en común donde dan cuenta de las desigualdades que se hacen visibles pero que ya estaban hace tiempo y, a su vez, presentan la aparición de nuevas dificultades. Por ejemplo, nuevas necesidades

para acceder al derecho a la educación. Hace poco escuché que hay una sola torre que tiene conectividad pública en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, la mayoría de ellas se encuentran justamente en los barrios económicamente más privilegiados. Quizá la frase de Camila “para cambiar la educación hay que cambiar la sociedad” puede unir lo que estaban diciendo. Pienso ahora la frase al revés, desde la educación, ¿qué transformaciones consideran se puede realizar para profundizar los cambios sociales que desean? Y a partir de lo que decía Juli, ¿por qué les parece que es más difícil implementar la ESI en este contexto?

Camila: Pienso en la ESI, en todos los avances que se habían logrado para que se implementara, aun cuando en algunas instituciones se resistían. Sin embargo, todxs lxs docentes que se habían capacitado, todxs lxs adolescentes que se habían interesado, lograron romper muchas barreras contra lxs directivxs, los padres, las madres que se oponían. Además, otros espacios donde lxs pibxs iban a preguntar se cerraron, espacios donde iban a sacarse dudas. También en la escuela, donde podías salir del aula al recreo y hablar con lx docente porque tenías alguna pregunta, hoy tampoco está y no siempre se pueden encontrar esos espacios seguros. No está la contención del docente hacia lxs alumnxs. No sé cómo vamos a volver sin perder todo lo que habíamos logrado.

En muchos colegios, por ejemplo, en el Lola Mora donde yo iba, hacíamos los talleres de ESI entre lxs estudiantes, lxs docentes nos acompañaban, no eran talleres de docentes a estudiantes, sino de estudiantes a estudiantes. Lxs docentes eran acompañantes porque se pedía que haya unx adultx ahí, aunque no sé bien para qué, y algunxs docentes se involucraban. Ahora vemos que, aunque algunos de esos espacios siguen, no todxs pueden acceder, porque no hay conexión o no tienen medios para hacerlo. Me parece injusto y triste, porque me acuerdo de que era mi semana favorita. Entonces, me pregunto si la pandemia no será un retroceso con respecto a la implementación de la ESI en las instituciones educativas.

Julietta: Sí, les cuento que nosotrxs desde “el Acosta” particularmente hicimos una semana de ESI en Pandemia con actividades virtuales. Es verdad que no todxs las pudieron seguir, pero quienes estaban en su casa y tenían la disponibilidad podían hacerlo. La semana de ESI fue mayormente organizada por estudiantes y con la suerte de tener algunxs docentes que se copan y acompañan, aunque esto no siempre se da en todos lados.

Pero quería sumar otra cuestión, que es la individualidad que se produce y nos limita con esta pandemia. Cada unx está con su pantallita, cada curso con su profesor, y no tenemos espacios compartidos como en los colegios. No nos cruzarnos en los pasillos o en los patios, no podemos cambiar de aula y pasar a ver si están haciendo el taller, no podemos hacer una actividad en conjunto e interpelarla desde cada unx de lxs pibxs. Esa es otra de las limitaciones que tiene hoy la ESI, porque es una construcción que impulsamos colectivamente. Ahí está la clave de por qué se pierde tanto en esta virtualidad, ya que es muy fácil que todo se desarticule. Los nexos que pudimos encontrar no son tan grandes como lo era la presencialidad en el colegio, cruzándonos por todos lados. Por eso, es importante entender que es realmente una cuestión que construimos en colectivo y cuando el colectivo se desarticula, es cada vez menos probable que estos talleres se puedan llevar adelante. La pérdida de lo colectivo y la individualidad que genera esto al estar cada unx en su casa y manejar sus tiempos hacen que si quiero miro una serie o si quiero miro una clase de ESI. Es decir, convierte todo en una decisión personal.

Sobre los cambios que nos gustaría hacer en la escuela, se vinculan a cuestiones que en los últimos años se fueron deteriorando, como los ataques a la escuela pública por parte de este gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Esperamos un proyecto educativo que vaya más allá de generar mano de obra, queremos que lxs pibes se interesen, que piensen en algo más que en hacer un trabajo para tener su plata, para después llegar a su casa

y usarlo para comprar o consumir algo. Queremos que piensen realmente en lo que les está pasando. Con todo lo que estuvieron sacándonos en estos últimos doce, trece años, en la Ciudad, queremos ir para el lado contrario: agregar horas de historia, de materias que nos estimulen a pensar y analizar. Puede ser muy amplio, pero es en definitiva para el lado que tenemos que ir y para que cada unx pueda tomar sus decisiones con libertad.

Guadalupe: Esto que dice Juli me hizo acordar a una frase de Paulo Freire que decía que debemos luchar por una educación que nos enseñe a pensar y no a obedecer. Me parece que eso es fundamental, quieren que seamos futurxs trabajadorxs y que defendamos intereses que nos perjudican muchas veces a nosotrxs mismxs. Con respecto a la ESI, me parece que para que se pueda implementar y para que pueda funcionar realmente se debe partir desde la raíz y cambiar un montón de cosas en la institución escolar porque todavía hay una jerarquización que es muy difícil de desarmar. Creo que muchxs directivxs, que en su gran mayoría son ancianxs, no entienden y es muy difícil porque en vez de pensar en la educación de lxs pibes, se resisten a la ESI. Creen que nos va a hablar de cosas que no se tienen que hablar y ahí son muy conservadorxs. Creo que si hay ESI, es gracias a los centros de estudiantes, a lxs compañerxs docentes que realmente se interesan en la educación de lxs chicxs.

Laura: Pienso en la jerarquización institucional que mencionás, como dijeron ustedes, muchxs docentes logran transversalizar la ESI en cada una de sus clases, pero también, se sienten presionadxs u observadxs, dependiendo de la institución en la que trabajan. Por otra parte, me pregunto si las resistencias son o no una cuestión generacional. Aun cuando sabemos que hay muchxs adultxs que temen ante la ESI, sobre todo en cuestiones vinculadas a la diversidad de género, dudo si solo es una cuestión generacional. Como mencionaron fueron, lxs jóvenes quienes impulsaron con mayor fuerza el reconocimiento de identidades diversas y fluidas, que no tengan que ver con una estereotipación

enmarcada en binarismos. En ese sentido entiendo que es fundamental la participación de lxs jóvenes.

Guadalupe: Me hiciste pensar que reproduce una lógica adultocéntrica al decir, que lxs ancianxs son conservadores, no creo eso que dije.

Laura: Quizá haya aspectos generacionales, la propia formación también influye, seguramente personas de otras generaciones han sido formadas en otros paradigmas, lo cual muchas veces genera temor a una transformación. Pero no necesariamente es generacional, sino que a veces tiene que ver con cuestiones políticas, ideológicas o culturales; a veces se relaciona más con resistencias o desconocimiento.

Julia: Espero, y acá me hago cargo un poco para hablar en nombre de todas esas juventudes que hoy día nos estamos cuestionando un montón de cosas, que no cometamos el error de excusarnos en que somos de otra generación y que realmente escuchemos lo que piensan lxs jóvenes de otras generaciones. Es realmente muy difícil la excusa de que es una cuestión de crianzas distintas, porque creo que para cambiar las cosas justamente hay que cuestionar lo que creemos que nos enseñarnos mal.

Otras pandemias: nuestro amo juega al esclavo.

Pandemia patriarcal-pandemia adultista.

Laura: Queríamos también preguntarlx sobre lo que denominamos “Pandemia adultista”; es decir, ¿cómo ven la relación con lxs adultxs en este tiempo de cuarentena? Nos referimos a violencia adultista y, por supuesto, también patriarcal en los vínculos cotidianos y en el ámbito doméstico. Por ejemplo, los trabajos no visibilizados, las posibilidades o imposibilidades de generar espacios de socialización entre jóvenes, o de tener espacios de intimidad, cómo perciben la salud mental, emocional y física de lxs jóvenes. Es muy amplio así que tomen lo que quieran comentar.

Camila: Empiezo con la “pandemia patriarcal”, que al igual que la violencia adultista está en todos lados, pero no siempre se visibiliza. Muchxs dicen que quieren regresar a la normalidad, pero creo que no está bueno regresar a la pasada normalidad. Como consecuencia de esta pandemia, se visibilizaron estas desigualdades, entonces creo que hay que pensar en transformar y en crear nuevos espacios de contención. También repensar quiénes son lxs que trabajan en las casas, quienes son lxs que cumplen con las tareas del hogar. Si generalizamos, podemos decir que las mujeres somos las que hacen las tareas del hogar, pero lxs niñxs también, y sobre todo a las niñas les piden que hagan esos trabajos.

El adultocentrismo es una violencia que solamente atraviesan lxs niñxs y adolescentes y es importante, no solamente dejarlos hablar, sino también tomarlxs como referencia en lo que dicen. Es decir, construir a partir de lo que dicen su propia visión del mundo, sus prioridades, sus puntos de vista, sus esperanzas, sus deseos. Hay algo que lxs adultxs no entienden; suelen decir: “lxs niñxs son el futuro” y lxs niñxs son el presente y el futuro. Es algo que hay que transformar y tenerlo en cuenta cuando charlamos con lxs niñxs.

Otra de las desigualdades de esta pandemia es la falta de un sistema público, la falta de acompañamiento generó que las familias de bajos recursos recurran a comedores, a redes comunitarias, a familiares, a redes barriales y vecinales. Sobre el plan del gobierno de que quieren dar las clases al aire libre para lxs pibes que no tienen conexión, en una villa que hay pocos espacios verdes en comparación con las instituciones educativas que hay. Conocí a padres y madres que se quedaron en deuda, que estuvieron desesperadxs y angustiadxs en busca de que sus hijxs continúen con la educación en su casa con un pequeño teléfono. Hay otra frase que se escucha mucho también: que nuestra generación nació con la tecnología. Quizá nació con la tecnología, pero no tenemos el acceso a ella. Nosotrxs –y lxs docentes también–

tuvimos que adaptarnos. Tal vez éramos buenos, expertxs en las redes sociales, pero tampoco podemos generalizar que sabemos acerca de cómo adaptarnos en un sistema educativo virtual.

Laura: Es un imaginario muy usual el que mencionás sobre lxs jóvenes y la tecnología, ese de “nacieron con ella y, por lo tanto, con el celular bajo el brazo”. Quizá habría que pensar qué huellas deja ese uso tecnológico a largo plazo, qué es lo que tiene para ofrecer ese uso porque ahí también hay mercantilización, consumo, etc. Es lo que hoy estamos experimentando, pero debemos pensarlo si es que consideramos que es fundamental para la educación.

Julia: Quisiera sumar y aclarar algunas cuestiones sobre “la vuelta a clases” que se mencionaba recién. El proyecto del que se está hablando hoy día no resuelve la cuestión porque la verdad no cuenta con un proyecto educativo, no cuenta con una cuestión que vaya hacer la diferencia con esxs pibxs que no tuvieron conectividad todo este tiempo. Es un proyecto meramente recreativo, un proyecto donde lxs pibxs van ahí a revincularse con sus compañerxs, con grupos de nueve personas, que ni siquiera pueden ser sus compañerxs, y creo que se expone a lxs docentes. En ese sentido, no me parece que sea una prioridad en este momento y que la revinculación se puede hacer de otras maneras. Lo esencial en este momento es resolver y garantizar a lxs pibxs computadoras y conexión a internet. No solo por una cuestión educativa, sino porque es realmente una herramienta fundamental en este momento. Para mí, no es solo para la escuela, sino para todas las cuestiones y es una brecha desigual enorme la que hay entre alguien que puede acceder a internet y la gente que no.

Después, sobre “la pandemia patriarcal” que venimos viviendo desde siempre, creo que es muy difícil porque no hay vacuna ni tratamiento o todavía no la encontramos, si no hubiese sido muy fácil y se hubiese perdido la lucha tan linda y que tanto disfrutamos, pero también nos hubiésemos ahorrado tantas cosas horribles.

Me parece que tenemos esa tarea de prestarles atención a otras generaciones también, así como muchos adultxs nos prestaban atención a nosotrxs. El rol de las juventudes que estamos teniendo hoy día no lo cambio por nada, me quedo en el presente acá, porque me parece que estamos deconstruyendo un montón de cosas. A mí me pasa que, en principio, veo violencias adultistas o cuestiones sobre adultocentrismo que se van perdiendo. Creo que es un buen momento para poder ir cambiándolo, aunque haya personas que aún reproduzcan esas violencias, porque se nos está dando más lugar y creo que es muy importante y debemos valorarlo porque es también un avance enorme.

Guadalupe: También estoy orgullosa de mi generación política porque estamos rompiendo con un montón de cuestiones que se vienen dando desde hace años, distintas injusticias, distintas violencias. Los feminismos hicieron que se visibilice esa violencia patriarcal y ahora lxs niñxs y las jóvenes, adolescentes, estamos tomando como ejemplo al feminismo y empezamos a visibilizar el adultocentrismo.

A mí me ayuda en este camino que estoy transitando hacia la adultez, según la ley ya soy una adulta joven, y voy cuestionando lógicas adultocéntricas para dejar de reproducirlas y empezar a vincularme desde otro lado con otrxs niñxs y jóvenes. Por otra parte, sobre el trabajo, me parece que tenemos que empezar a diferenciar qué es el trabajo y qué es la explotación, porque yo estoy segurísima de que como niñxs y jóvenes, trabajamos. Diferenciar cuándo estamos trabajando y cuándo estamos siendo explotadxs –porque creo que el trabajo dignifica–, no importa la edad que tengas, siempre y cuando no te estés siendo explotado.

Cuando no podés estudiar, no podés jugar, no podés salir, no podés sociabilizar, no podés crear, cuando el trabajo te limita a hacer otras cosas, estás siendo explotadx. Si vos trabajás y podés estudiar, podés salir, podés hacer todo lo que hacés siempre, estás trabajando. Parece obvio, pero muchxs adultxs no quieren

que lxs niñxs trabajemos y yo trabajo desde siempre y nunca interfirió con mi vida normal, con mi vida cotidiana.

Laura: A partir de lo anterior, se puede sumar lo que decían sobre el trabajo doméstico: revisar la socialización de ese trabajo intenta ver cómo se distribuyen esas tareas en la organización familiar. Y volviendo a la definición que nos das, podemos pensar también si recae en una sola persona y todo lo que lx limita a hacer.

Deseos y horizontes presentes: el futuro llegó hace rato.

Cambiar la mirada para escuchar otras voces.

Laura: Siguiendo con los quiebres y continuidades en los vínculos intergeneracionales, nos gustaría escuchar algún ejemplo donde consideren que hubo transformaciones. ¿En qué situaciones les parece que cuesta reconocer la violencia adultista?

Camila: Cuando hablamos de adultocentrismo, tenemos que pensar a lxs niñxs como sujetos políticos y de derechos. Si bien muchas veces se habla de los derechos de lxs niñxs, sabemos que jamás se cumplen. Me parece tan importante que ellxs puedan expresar lo que sienten sin la necesidad de tener un adultx atrás que le esté diciendo lo que tiene que decir. Quise traer algunos ejemplos para hoy, preguntándole a mi sobrino y algunxs niñxs familiares, sobre un nuevo mundo, pero no sabía cómo preguntarles, cómo decirles que piensen un nuevo mundo. Le pregunté entonces a una docente de primaria, que es una amiga de la familia, y me ayudó a pensar algunas ideas, quizá a través de poesías o algo más lúdico. Le pregunté a mi sobrina y, claro, jamás le di un contexto de por qué le hice esa pregunta, sólo le dije: “Prisci, si tuvieras que decir un mundo ideal, ¿cómo sería?”. Le costó responderme porque realmente no sabía por qué le estaba preguntando, pero me contestó que quería un mundo donde poder jugar siempre y no tener clases. Entonces, ahí volvemos a pensar que la educación se volvió adoctrinante, ya no hay esos

espacios donde lxs niñxs quieran ir. Van porque es una obligación y, tal vez, por sus amistades. Me acuerdo cuando era niña, que iba a la escuela porque me interesaba y también iba porque teníamos excursión. Esa adrenalina y esa emoción que tenía eran solamente por mis amigas, porque no tenía realmente el interés de aprender en una institución donde no se toma en cuenta las voces de lxs niñxs. Como dijo Pablo Picasso: “Me tomó cuatro años pintar como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como un niño”.

Julia: Hay algunas ideas sobre la nueva normalidad y la vieja normalidad que están resonando en nuestras expectativas de crear algo nuevo a partir de esto. Aunque no quiero ser pesimista, me parece que esa nueva normalidad no está cerca. Quedaron expuestas muchas cosas, pero no se van a transformar mágicamente y no veo demasiada construcción hacia un cambio. Quizá puedan percibirse cambios en algunas pequeñas cosas, en algunos ámbitos; por ejemplo, se está percibiendo una mayor conciencia sobre el impacto ambiental y se intensificaron algunos valores, como la solidaridad, pero después no veo muchos cambios. Me preocupa, pero a la vez entiendo que esa nueva normalidad la tenemos que construir a partir de ahora. A veces pienso que estamos llegando un poco tarde porque en la práctica se está cambiando poco.

Siguiendo con eso y como un ejemplo sobre los cambios en los vínculos intergeneracionales, pensaba en la cantidad de representantes de las juventudes que hoy están ocupando espacios. Cuando era chica, era impensable que eso suceda; creo que es sumamente necesarix porque significa sumar una voz distinta y una perspectiva diferente. Espero que siga creciendo cada vez más. Otro ejemplo muy grande también fue el voto joven, permitirnos votar a los dieciséis años cuando creo que muchxs ya tenemos una opinión política formada. Creo que fue una validación más, y luego continuó esa validación en otros ámbitos, en lo cultural y en lo social también.

Guadalupe: Creo que para pensar y para pensarnos debemos tratar de impulsar las políticas para la protección de los derechos de lxs niñxs y revisar artículos que ya teníamos, agregar nuevos que son necesarios, con lxs niñxs y lxs jóvenes. Creo que hacer esto es partir hacia una sociedad más justa para que se garanticen los derechos de lxs niñxs.

Laura: Cami, el ejemplo que traés de tu sobrina muestra una búsqueda interesante: vos misma te preguntaste a partir de ese ejercicio dialógico, y además mencionás la importancia de la contextualización cuando nos interesa pensar con otrxs. Ahora, volviendo a lo educativo y retomando lo que dijeron sobre las políticas públicas y el voto joven, pensaba en un texto que leí hace poco, que se relaciona con la jerarquización que decían al comienzo. Decía que a pesar de que lxs jóvenes puedan votar a nivel nacional, tienen poca incidencia sobre la organización de sus espacios educativos. Ahora bien, continuando con esto, ¿qué condiciones creen que se necesitan para la escucha de las niñeces en los espacios educativos? Por supuesto, también pueden sumar lo que quieran que les haya quedado pendiente.

Camila: En la mayoría de las escuelas, siempre vemos que lxs niños están sentadxs en clase frente al docente y se les pide que se queden quietxs, que no se muevan, que no interactúen, que presten atención... y es algo que como adultxs tampoco podemos hacer por mucho tiempo. No podemos estar quietxs mirando a alguien sin movernos, sin distraernos con algo que nos llama la atención. Me interesaba traer esos ejemplos y preguntarles a lxs niñxs sobre el mundo ideal con el que sueñan porque son de diferentes lugares, de diferentes círculos familiares. Tengo familiares en Salta y es una provincia que tiene una crisis impactante y quería ver lo que sentían ellxs; quería saber cómo pensaban esta crisis que están viviendo.

Me quisiera ir con una frase de Peter Pan de un cuento que todxs conocemos y dice: “No sé si alguna vez habéis visto un mapa de una mente de una persona, los médicos a veces dibujan mapas

de otras partes del cuerpo, vuestro propio mapa puede ser muy interesante, pero trata de encontrar a alguien trazando el mapa de la mente de un niño, que no sólo es confusa, sino que no para de dar vueltas”. Y, finalmente, insisto en que lxs niñxs y adolescentes no sólo son el futuro, sino también son el presente.

Julia: Yo me quedo pensando sobre el adultocentrismo y cómo influye en nuestra vida. No siempre tenemos el tiempo de poder sentarnos a hablar, particularmente tengo 17 y estoy por egresar de la secundaria. Estoy en ese momento en el que supuestamente nos convertimos en adultxs y pasamos a tener otras responsabilidades. Y considero que puede ser y no ser tan así, pero parece un momento que significa un antes y después en nuestra vida.

Sobre el voto joven, particularmente en mi colegio se elige a lxs directivxs; por ser un colegio normal, se elige al rector de todo el colegio. En la primera elección, que fue hace algunos años, nos encontramos con el conflicto de que lxs estudiantes secundarixs no votaban porque la ley había sido antes de la ley del voto joven. Por eso, me parece importante, es el precedente más valioso escrito y legal sobre el valor que tiene la decisión de lxs pibes de esa edad. No te pueden decir que no podés elegir el rector de tu colegio después de que las dos cámaras de diputados y senadores votaron que podés elegir a tu presidente, a sus gobernadores, a sus diputados y senadores y a todxs lxs que quieras que te representen. Por otra parte, me parece que va más allá de la ley: es lo que representa para el resto de las cosas y sobre el valor que significa tomar nuestras decisiones.

Guadalupe: Estos espacios nos ayudan a reinventarnos y ver qué camino queremos tomar. Y, como decía antes, estoy muy orgullosa de mi generación política, que está haciendo cambios muy piolas. Las futuras generaciones también van a tener un mundo mejor o un mundo menos peor que este gracias a las luchas que se vienen dando y gracias a las luchas que nosotrxs también damos.

Laura: Me quedo con ese compromiso de lucha que mencionan y su pensar como generación política. Me parece interesante, ya que es más colectivo que pensarse como sujeto político, que quizá parece reducirse a lo individual. Pensar desde lo que generacionalmente se desea transformar, no sólo para sí sino en relación a otras generaciones. Por último, si les parece retomar alguna frase que hayan dicho otrxs compañerxs... ¿Con qué frase o “grito de lucha” quisieran terminar?

Camila: Me quedo con varias frases que dijeron, pero sobre todo lo que dijo María con respecto a la nueva generación, esta generación que está transformando y arrasando con todo. Creo que nadie nos va a poder detener, me llevo esa frase.

Julieta: Me quedo con lo que decían: “somos el presente y no solo el futuro”, porque también estamos en el presente construyendo el futuro y es súper importante que participemos.

Guadalupe: Antes de empezar el diálogo subí una foto que le saqué a Cami y puse una canción del Indio Solari que dice: “el futuro llegó hace rato”. Estoy contenta de compartir este espacio con ustedes, como decía Cami, me llevo reflexiones, me quedo pensando.



Pedagogía de la Ternura: la pedagogía del co-protagonismo

Diálogo con Alejandro Cussiánovich

Por Santiago Morales

Alejandro Cussiánovich Villarán nació en Ancón, Perú, en 1935. Es un destacado maestro, teólogo, pedagogo y defensor de los derechos de lxs niñxs. Es reconocido internacionalmente por su contribución en el terreno de la práctica pedagógica y las teorías críticas de infancias. La relevancia de su contribución tiene que ver con que ha sabido articular su labor como maestro, educador y colaborador de lxs niñxs organizadxs con el papel de traductor y sistematizador (de la praxis a la teoría) de los aprendizajes y saberes que fueron emergiendo de los procesos de participación protagónica de las Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NNATs) organizadxs en movimientos sociales infantiles. En particular, en función del diálogo con niñxs como epistemología, ha sido arquitecto del co-protagonismo como nuevo paradigma de infancias, la perspectiva de la valoración crítica del trabajo de niñxs y la pedagogía de la ternura como componente del paradigma del co-protagonismo.

Escribió numerosos libros y artículos, y dio conferencias en múltiples países de América Latina y El Caribe, Europa, Asia Oriental. Su obra fue traducida al francés, italiano, inglés y japonés. También fue condecorado con el grado de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Federico Villarreal (Perú, 2008), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú, 2016) y la Universidad de Manizales (Colombia, 2018), entre otros destacados reconocimientos.

Alejandro siempre ha trabajado colectivamente. Entiende la pedagogía y la transformación de las injusticias como hechos comunitarios y colectivos. Así, como educador colaborador y asesor del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), el Movimiento Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP) y el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS), entre otros movimientos sociales en manos de lxs propixs niñxs, viene aportando a la práctica pedagógica y a la formación de educadorxs desde y hacia perspectivas emancipatorias. En este sentido, una de sus principales virtudes (que a la vez explica en parte la razón de la inacabada originalidad de su pensamiento) es nunca haber dejado de conocer la realidad de lxs niñxs por quienes desde joven decidió trabajar.

Desde el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT) y la Revista Internacional desde los NATs (acompañado por Manfred Libel, Gianni Schibotto, otrxs comprometidxs pedagogxs y militantes, y lxs propixs niñxs) viene trabajando los últimos –casi– treinta años en elaborar colectivamente contribuciones teóricas para des-criminalizar a lxs niñxs que trabajan y reconocer el significado personal y social que tiene el trabajo en los procesos de humanización y rehumanización de la especie; así como para dar cuenta de la necesidad de un nuevo contrato social que incluya a las nuevas generaciones como sujetos sociales y políticos, partícipes

imprescindibles de la elaboración y resolución de sus necesidades y las de todos.¹

“La organización de niñas y niños trabajadores no tiene ningún sentido si no está en función de todas las infancias”

–¿Qué son las organizaciones de NNATs?

–Para mí, una organización de NNATs es una herramienta para poder afirmar la voluntad de existencia social de las niñas y niños en contextos que se la niegan. O en contextos que no los valoran, o en contextos que los persiguen y satanizan. Entonces, sirven para afirmar la voluntad de existencia, pero no en beneficio de quienes solamente la conforman: la organización de niñas y niños trabajadores no tiene ningún sentido si no está en función de todas las infancias. Con un aporte desde lo específico, desde lo que ellos tienen tanto de vida y sufrimiento, como también de resiliencia/resistencia y capacidad de mirar las cosas y entenderlas a su modo.

Lo que quiero decir es que la organización de NNATs no es para generar una especie de élite; la organización no es un fin, es una herramienta que hay que poner al servicio, no sólo de los que se identifican con uno, sino de todas las infancias, en donde éstas conocen otras formas de marginación, de soledad, aunque no sean de sectores populares. Una organización de niñas y niños trabajadores, además, contribuye a no privar a la sociedad en su conjunto de la posibilidad de reconocer como interlocutores válidos a las infancias, en este caso, a partir de los niños trabajadores. Una organización que no se interesa por los problemas de las otras infancias, me parece, todavía está en proceso de crecer

1. Estas palabras introductorias sobre Alejandro Cussiánovich fueron escritas junto a Marta Martínez Muñoz, socióloga por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), posgraduada por la Universidad Autónoma de Madrid y por la UCM, y colaboradora de distintos colectivos y movimientos sociales de infancia en Europa y América Latina.

en conciencia política. Hay que apuntar a cancelar las estructuras de injusticia, justamente para que cuando sean mayores no reproduzcan antagonismos que no conducen sino a que los que dominan sigan dominando.

Y tú podrías preguntarte, ¿qué podemos hacer con los niños y niñas de los sectores medios y medios-altos? Bueno, una vía es que aprendan que hay niños y niñas que sufren, que no tienen lo que ellos tienen, que puedan sentir como propio el sufrimiento ajeno, pero no para que se sientan mal, sino para que entiendan que hay que reformular proyectos de vida y de relaciones humanas; es decir, de sociedad otra. Es importante que los niños y niñas de sectores populares se encuentren con niños y niñas de sectores no populares. Aquí hay colegios, por ejemplo, que trabajan con jóvenes de “sectores altos”, que llevan a los chicos a los barrios. Aunque pueda haber algo de paternalismo o compasión (y eso es lo que hay que trabajar), también hay niveles de compromiso fantásticos.

A este respecto, dos anotaciones necesarias. Una refiere a la clase obrera, que históricamente su proyecto histórico no fue solo reivindicar derechos negados a los trabajadores, sino por una sociedad justa para todos, por una sociedad otra a la que el capitalismo traía como proyecto económico, social, político y cultural. La segunda, los NNATs traen consigo un proyecto que no solo busca reivindicar su condición de niños y niñas –objeto de moratoria social–, sino de trabajadores, pero sin dejar de levantar que sus propuestas, desde su experiencia, forman parte del bien común de todas las infancias y de la humanidad.

–¿Cómo fue surgiendo en vos el interés por abrazar a las infancias y, muy especialmente, a la infancia trabajadora?

–En 1958, mi primer año de maestro de escuela, un niño me hizo abrir los ojos. Olvidé su nombre. Pero mejor, porque pasó a ser, para mí, el símbolo de las infancias trabajadoras.

Ese niño llegaba siempre tarde a la escuela. Empezábamos a las ocho, y él llegaba ocho y veinte todos los días. Un día le pre-

gunté por qué llegaba a esa hora y me dijo que cuando terminaba la escuela iba corriendo a ayudar a su mamá, que trabajaba en un restaurante. Tenía que ayudarla hasta que se marchara el último borracho: subía las sillas a la mesa, después limpiaba el piso y, recién ahí, se sentaba a estudiar mientras comía. Ese niño me cambió la vida, me di cuenta de que no estaba frente a un estudiante solamente, sino frente a un niño trabajador.

Luego, en Francia, descubrí la importancia de los adolescentes y jóvenes trabajadores, con la Juventud Obrera Cristiana en la ciudad de Lyon, donde estudiaba. Ahí, trabajé con un grupo de chicas en una escuela técnica, que también eran obreras en fábricas textiles. Cuando volví a Perú me enganché con la Juventud Obrera Cristiana de aquí, que después comulgó con la educación popular y la perspectiva de la Teología de Liberación por el mundo obrero, y en particular por los jóvenes y las jóvenes.

Perú, en 1975, entró una crisis profunda, con el cambio político y la segunda fase del gobierno militar autodenominado “revolucionario”. La tercera semana de octubre de 1976, jóvenes de la Juventud Obrera Cristiana hicieron un encuentro nacional. Los militantes de la JOC, militantes sindicales, militantes políticos de izquierda, dijeron en esa asamblea que esperar a que los chavales tengan dieciséis o diecisiete años para empezar a involucrarse en la lucha clasista era muy tarde, que había que empezar a organizarse antes como trabajadores y trabajadoras. Yo, que estaba presente, me opuse terminantemente. Que “¡cómo vamos a postergar a los compañeros, a los obreros en las fábricas!”, “¡cómo vamos a decir que ahora nos vamos a dedicar a los niños trabajadores!”, exclamé. Me parecía que era una falta de solidaridad con los que estaban en la fábrica. Tras de mí, se levantó una compañera, obrera, despedida, militante de una de las organizaciones de izquierda (pero, además, estudiante de trabajo social). Ella me dijo, delante de los ochenta delegados que había a nivel nacional: “¡Tú no entendiste nada de la clase obrera! ¡Para nosotros no hay diferencia entre niño, adolescente, joven,

adulto, anciano; todos pertenecemos a una clase donde el trabajo es nuestra fuente, no sólo de sobrevivencia sino de dignidad! ¡Y creés que trabajar con niños trabajadores es traicionar a la clase! ¡Eso es falso!”.

Bueno, tras esa asamblea empezamos el proceso de acompañamiento a los niños y niñas trabajadores, cada uno en su región. Y resultó que me dijeron que yo podía ayudar a gestar esa experiencia, aun cuando, al principio, no estaba de acuerdo. Y por disciplina, acepté.

Entonces, hay dos cuestiones que son importantes: las niñas y niños trabajadores no decidieron organizarse como movimiento con carácter propio de trabajadores, fueron las jóvenes que eran empleadas domésticas y los jóvenes despedidos de fábricas quienes les invitaron. Pero ellos no estaban hablando en el aire, todos los que estaban ahí habían empezado a trabajar a los cinco, seis, siete u ocho años. A todas y a todos los que estaban en ese evento les corría la sangre por sus venas de haber sido niños que desde el alba de su existencia habían tenido que salir a trabajar. Es decir, estaban pensando que si cuando eran niños hubiesen tenido alguna organización seguramente habrían llegado a jóvenes de otra manera.

En ese momento, pensaba que nos habíamos reunido para ver cómo lográbamos la reposición a los centros de trabajo, cómo acompañar a los compañeros que continuaban en los sindicatos, cómo continuar la lucha. Sin embargo, en ese evento la idea era qué pasaría con la nueva generación en diez años, qué tipo de juventud trabajadora íbamos a tener sin juventud en la fábrica (porque no los van a aceptar), sin experiencia de organización sindical, sin experiencia de articularse, etc. Es decir, no estaban pensando simplemente en pelear por volver a la fábrica, sino que estaban peleando por qué iba a pasar con la nueva generación dentro de diez años. Aprendí que, en el fondo, esa perspectiva amplia era un elemento fundamental para pensar el país. Así nace la cuestión, y empezarán a surgir, simultáneamente, peque-

ñas iniciativas en las distintas regiones del país por acción de los jóvenes y de las jóvenes.

-Y fue allá, en esos inicios, que fijaron desde la JOC una serie de premisas político-pedagógicas que guiarían el desarrollo general de la experiencia de acompañamiento de las niñas y adolescentes trabajadores, ¿no?

-Exacto. Los criterios iniciales que emanaron de esa decisión colectiva fueron los siguientes:

1. La organización de niñas y niños trabajadores no iba a ser el apéndice de ninguna otra organización, ni de jóvenes ni de adultos: sería propia de ellos. Había existido lo que se llamaba la PREJOC para niñas y niños pequeños; también existía en el país -y existe hasta el día de hoy- el movimiento chapista, del Partido Aprista, que eran niños y niñas que se preparaban para formar parte de la militancia del partido; o el Movimiento Scout, que tiene una serie de escalones. No queríamos eso, los niños no iban a ser la sección infantil de nadie, ni la sección para niños de una organización de jóvenes o de adultos.

2. ¿Quién representaría a la organización de niños y niñas? No serían los adultos que la irán de acompañar. Desde hacía diez años ya se hablaba del protagonismo como categoría para significar la autonomía de los procesos populares, pero también para dar cuenta de la capacidad de los propios sujetos de explicitar lo que hacen, dicen o piensan. Entonces, la organización de niños y niñas estaría representada por los propios niños y niñas.

3. La organización estaría en función de la gran masa de chicos y chicas que trabajan o que pertenecen a familias de trabajadores. No iba a interesar si están o no trabajando, sino a qué mundo pertenecen. Esa perspectiva fue clave.

4. La organización buscaría tener un alcance nacional e internacional.

5. La organización tenía que ser una experiencia educativa, ya que lo que nos preocupaba era cómo se va formando la gente a ser gente de otra manera. Todo esto tenía que ser el resultado

de un clima de amistad, de afecto, de solidaridad. De aquí que, con el tiempo y la experiencia, se fue formulando esa pedagogía construida desde la organización de niños como *Pedagogía de la Ternura*.

En esto estamos embarcados, cumpliendo la voluntad de la juventud, porque las vocaciones nacen de las necesidades, de una mirada sobre las necesidades; porque las necesidades son derechos negados.

–Luego de haber transitado tantos años acompañando a las organizaciones de niñas y adolescentes trabajadores, y teniendo en cuenta las complejas circunstancias del contexto regional y mundial actual, ¿qué balance hacés y cuáles creés que son los principales desafíos para fortalecer las experiencias de organización de niñas y adolescentes?

–Si algo me gusta –que además, me parece fundamental para seguir pensando y transformando nuestras experiencias– es intercambiar con los jóvenes y las jóvenes que han pasado por nuestras organizaciones, que ahora son personas de 35 o 40 años, ¡y más! Y mi pregunta recurrente es: ¿para qué sirvió pasar por la organización? Y algo que suelen decir es: “aprendí a no tener miedo a decir lo que pienso frente a otros”.

Entonces, la organización es una oportunidad única para las criaturas. En primer lugar, para desnaturalizar lo que han mamado de la cultura dominante, para desnaturalizar que los niños dependan, que sean dominados, sometidos; hay que desbiologizar que el niño es menos que el adulto, que la mujer es menos que el varón. Hay que desnaturalizar todo lo que, en nuestros distintos contextos culturales, marchita las grandes potencialidades que cada grupo pueda traer.

No podemos perder ni un día, ni un minuto, ni una criatura que llegue a nuestras organizaciones. Construir una organización es una tarea titánica, pero es muy fácil destruirla. Por estupideces nuestras (de los adultos), de los propios muchachos cuando no sabemos ayudar a resolverlas, por formas competitivas, por

ambiciones de poder. Lo digo porque lo estamos viviendo aquí, cuando estamos por preparar el encuentro nacional del MNNAT-SOP y el encuentro nacional del MANTHOC.

Uno piensa cuán vivas están las intuiciones que tuvimos en los comienzos (pues siguen siendo parte articulante de nuestros movimientos desde una perspectiva global) y, al mismo tiempo, cómo debemos reformular hoy ese espíritu, ese legado de carisma, en los nuevos contextos, no sólo estructurales sino también emocionales y subjetivos que traen las criaturas. Sobre eso no tenemos fórmulas, tengo que reconocerlo, pero no dudo de que es el esfuerzo que tenemos que hacer. Por eso es interesante reunirse con los que ya pasaron por ahí, y así uno ve que no fue sólo tiempo perdido, no fue sólo generosidad regada o sacrificio.

Entonces, vería cómo cuidar nuestras organizaciones. Por ejemplo, hay organizaciones que han desaparecido y que formaron parte de las treinta dos que crearon el MNNATSOP en el 96. Ya no existe la ONG que lo sostenía, porque la crisis de los adultos ha traído que se desentendieran. Y le puede pasar también a nuestras organizaciones, también a las que tienen cuarenta y cuatro años de existencia como el MANTHOC. Lo que quiero decir con “cuidar” es que acompañemos de una forma exigente e inteligente para ver cómo vamos transformando volumen en calidad, o volumen a calidad. No se trata de decir: “Seguimos teniendo diez mil niños organizados” como en otro momento, ya que tienen otras formas de organizarse hoy día. Pero los que quedan, ¿son realmente una minoría significativa? Lo que están planteando, por la calidad de su propio testimonio y vida, ¿entusiasma a otras infancias? ¿Les dicen: “En nuestras organizaciones hay una reserva de dignidad”? ¿Entienden lo que se está planteando en políticas sociales, en políticas públicas? ¿Lo entienden de manera que abre otro panorama? Diría que en este período nos toca cuidar lo que tenemos. Y cuidar no es guardarlas como en un museo y vivir de nostalgias. Cuidar es cómo seguimos creciendo en el sentido de la acción, cómo seguimos

apostando por aquello que no se tiene en cuenta en las políticas públicas de los Estados.

Creo que el MOLACNATS y todas nuestras organizaciones están llamadas a hacer una seria revisión. Por ejemplo, en el sentido de reconocer que hay formas de organización que no están cortadas con la misma tijera de hace treinta o cuarenta años, que tienen otras formas de organizarse, donde igualmente los chicos y las chicas mantienen núcleos de identidad. Aunque no le pongan el mismo nombre. Me refiero a que tal vez no te dicen: “Soy un trabajador”, porque puede que sepan que llamarse “niño trabajador” les puede traer problemas. Pienso que organizaciones así podrían formar parte de nuestros movimientos de NNATS (siempre que los muchachos y muchachas estén de acuerdo); que no es necesario que tengan que seguir el ritual de lo que es una organización de niños trabajadores.

Fue interesante, cuando hace muchos años, con Morlachetti², surgió la denominación *chicos del pueblo*. El contexto argentino de la época no hacía prudente hablar de “niño trabajador”, sino de *niños del pueblo*. Cuando en un vaso de agua echás aceite, se puede distinguir bien dónde está el aceite y dónde está el agua de forma tal que están juntos, pero no mezclados; lo que los griegos llamaban la *crasis*. En nuestros movimientos hay que trabajar esta perspectiva. Por ejemplo, aquí en el encuentro nacional del MNNATSOP se quiere plantear que formen parte del movimiento experiencias como la REDNNA³. ¿Por qué no podrían

2. Alberto Morlachetti, sociólogo argentino que se hace presente en otros capítulos de este libro, dedicó su vida a conquistar los derechos y dignidades que el sistema se empeñó (y empeña) en postergar a las y los *chicos del pueblo*. Fundó la obra Pelota de Trapo desde donde trabajó durante más de 40 años con niñas, niños y jóvenes de sectores populares, en particular con niñeces en situación de calle. En 1987 creó –junto al Padre Carlos Cajade– el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo de Argentina, desde donde denunció hasta sus últimos días que “El hambre es un crimen”.

3. Se refiere a la Red de Niñas, Niños y Adolescentes de Perú, organización que reúne a diferentes movimientos de las infancias que defienden intereses comunes, sin reconocerse niñas y niños trabajadores.

estar amparados de alguna forma o relacionados, no sólo como organizaciones “amigas” sino como socias de un movimiento que tiene la posibilidad de pelear algunas cosas más grandes? O pensemos también las formas de organización que se dan las criaturas en nuestros barrios. Aun eso no lo hemos trabajado, porque no significa abrirse de tal manera que nadie sabe quién es quién, sino añadir rasgos a nuestras identidades que nos fortalezcan a todos. Son preguntas abiertas a la reflexión, la cuestión es aprovechar para sistematizar y mostrar experiencias, porque no es en aire que hay que convencer a nadie. Es a partir de experiencias: “vengan y vean lo que hago”.

“La participación de las criaturas tiene una fuerza ética muy significativa para decidir en el campo de lo social y lo político”

–Te invito a que nos compartas pistas, de acuerdo con tu experiencia, para promover procesos de participación co-protagónica e incidencia política de niñas y adolescentes.

–Un elemento transversal e imprescindible es la calidad y la calidez del vínculo que se establece entre el mundo adulto y el mundo de las nuevas generaciones en el contexto de nuestras organizaciones. Porque es importante recordar que no queremos salir del adultocentrismo para ir hacia una especie de paidocentrismo. No se trata de que la tortilla se vuelva y los adultos se vayan pa’l diablo y “ahora gobernamos los niños”.

Entonces, en primer lugar, tenemos que hablar del clima. Al problematizar el clima nos estamos moviendo, simultáneamente, en el mundo de la subjetividad y de las estructuras, cruzado por la división de poder al interior de cualquier instancia social (familia, escuela, barrio, comunidad, etc.). El clima no es algo que no se deteriore, que no esté amenazado permanentemente por actitudes, palabras, gestos, omisiones, descuidos (tal vez involuntarios), que pueden lesionar de distinto modo y tener efectos

diferentes en una criatura que en un adulto. Y es distinto porque tienen distintas herramientas para enfrentar ese tipo de circunstancias, no porque los adultos sean superiores a las criaturas.

Los que tenemos un tiempo metido en organizaciones con adolescentes, niñas, niños, jóvenes, o que somos maestros en las escuelas o en los barrios, etc., podemos ver cuán vulnerable puede ser el clima de respeto, de amistad, empatía, simpatías, diálogo entre los niños, las niñas y los adultos. Cuando los chicos dicen: “ya no le hablo más porque pasó tal cosa”, están interrumpiendo la posibilidad de garantizar un clima que permita que el adultocentrismo tenga muros de contención en la vida cotidiana y práctica. Y esto nos pasa en nuestras organizaciones. Pero cuidar el clima no es solo subjetividades, el clima también tiene que ver con los contextos. En este sentido, cuidar el clima implica abordar nuestras organizaciones, nuestros territorios, desde una perspectiva ecológica; personas, subjetividades, contextos, territorios, vínculos, etc. Eso es fundamental para poder hablar de cuáles son los factores que contribuyen y cuáles son los factores que podrían prolongar estas miradas de distancia y, entre ellas la más escandalosa, el adultocentrismo. Por ejemplo, los conflictos que pueda haber entre adultos colabores/as repercuten de modo decisivo en los niños; aunque, podría decir, de forma diferente entre adolescentes.

Los adolescentes muchas veces han incorporado ciertos rasgos adultistas que hay en la sociedad. Es decir, los reflejos adultistas también pueden estar entre niños de una edad y niños o niñas más pequeñas. La diferencia etaria hace que no respeten a los más pequeños. Nos pasa en nuestras organizaciones. Llegó un momento en el MANTHOC en que, para definir quién representaría al movimiento, los muchachos tuvieron que poner un criterio de cupos. Donde haya un niño o niña debe haber un adolescente y donde haya un adolescente tiene que haber un niño o niña; y, a la vez, donde haya un niño o adolescente varón tiene que haber una niña o una adolescente mujer. No es el ideal fi-

nal, pero es parte del proceso. Por ejemplo, el hecho de que en Argentina se haya aprobado que voten los muchachos desde los 16 años voluntariamente es un paso importante pero no es el paso final. Tampoco se trata de obligar, desde luego. Pero con ese mismo criterio, ¿por qué no aprobamos que voten los niños de 12 años? Es importante valorar los pequeños pasos de transición que se están haciendo en el campo cultural, de la democracia, de la participación, sin dejar de señalar sus insuficiencias.

Y con esto introduzco lo que considero un segundo elemento. Me refiero a la necesidad de cuidar estos procesos. Porque hay avances, pero eso no quiere decir que no pueda haber retrocesos. No hay nada irreversible en el campo social, ¿acaso no lo vemos en el campo político? Ninguna revolución garantiza la eternidad. Ni toda dictadura está ahí por los siglos de los siglos, amén. Nada es irreversible, ni para adelante ni para atrás. Y el clima se hace en los procesos, no es algo aparte. Por esto es tan importante la formación política, los esfuerzos sistemáticos por dismantelar representaciones sociales y culturales enquistadas y fomentadas por el capitalismo cognitivo que lo que hace es reforzar aquello que es funcional, que la gente termina diciendo que forma parte de nuestro ADN.

Nuestras organizaciones de muchachos pueden constituir un punto de quiebre fundamental en generaciones de niños, niñas y adolescentes, en esta nefasta relación entre el mundo adulto y el mundo de los no adultos. Pero no para mandar de paseo a los adultos y adultas, sino para reformular las relaciones, purificándolas de todo aquello que hoy sabe a dependencia, a sometimiento, y transformarlas en relaciones dialógicas, en capacidad de escucha, etc.

Los procesos son importantes. No importa qué cosa ya se haya aprendido en la organización. No hay puntos de llegada estáticos, todo logro es cierre y apertura, o lo que Vygotski llama la zona de desarrollo próximo, es decir, ante reto de lo nuevo. Los propios chicos están organizados, tienen voz, voto, dicen,

hacen, pero llegan a la casa y muchas veces no pueden tener la misma experiencia. Van a la escuela e igual. Viven en esa permanente tensión.

Una tercera cuestión tiene que ver con las formas (porque hay proliferación de ellas) de participación consultiva. Quizás aquí puedan realizar interesantes aportes quienes se dedican a la ciencia política o que han explorado la democracia y sus límites. En una reunión que hemos tenido hace unos meses en Cuzco, a la que vinieron compañeros de Bolivia, un joven adulto de Chuquisaca dijo una cosa que me impresionó. Era un acompañante de organizaciones de ahí. Él mismo había pasado, de niño, por la organización. Y dijo: “Hoy en Chuquisaca las cosas que deciden las organizaciones de niños tienen fuerza vinculante”. ¡Pff!, qué interesante. Le pregunté: “¿en todo Bolivia?”. “No, en el departamento de Chuquisaca, que tiene por capital a Sucre (capital histórico-constitucional de Bolivia)”, respondió. Que digan las propuestas y que lo que mandan las organizaciones de muchachos tenga fuerza vinculante para los decisores de políticas, honestamente, yo no lo había escuchado. En Bolivia están planteando una cuestión que es fundamental.

Sin embargo, vemos con preocupación que hay una cooptación de los discursos sobre participación, sobre presencia participativa, que por más “protagónica” que le pongan de adjetivo, no es más que decoración. ¿Qué peso y qué fuerza vinculante tiene desde el punto de vista político la voz de los niños? Lo que quiero señalar, críticamente, es que se ha ensanchado el campo de las consultorías pero no se ha asegurado lo que podríamos llamar la fuerza o el impacto vinculante de las cosas presentadas / planteadas / acordadas para bien o para mal, por las organizaciones representativas de los sectores de infancias y adolescencias. ¡Y ni hablemos de los países que no cuentan con ellas! Pero si bien las organizaciones de la sociedad civil de las infancias y adolescencias no tienen fuerza vinculante (salvo esta maravillosa excepción de Chuquisaca), sí tienen fuerza ética. Éticamente

vinculante aunque no legalmente vinculante. Este es un elemento que creo hay que trabajar con los muchachos y muchachas. Porque la participación de las criaturas, aún sin tener fuerza vinculante, tiene una fuerza ética muy significativa para decidir en el campo de lo social y lo político. Sobre esto, insisto, hay que trabajar más formalmente, más didácticamente, con las organizaciones de muchachos. Por ejemplo, cuando hubo esta conferencia internacional de la OIT, en noviembre de 2017 en Buenos Aires, y no aceptaron la presencia de organizaciones de chicos trabajadores de América Latina... Esa es la graficación, ya no del adultocentrismo en general, sino del adultocentrismo expresado a través de instancias y estructuras de organismos de naciones unidas. Y la respuesta fue vergonzosa: “No los hemos aceptado por razones de seguridad”. Y ni siquiera explicaban que era por seguridad de los niños, sino para cuidar a los participantes, representantes de los Estados.

Este es un tercer elemento que me parece clave, en síntesis, que las organizaciones de muchachos tienen que entrar con más firmeza a decir o a plantear asumiendo una fuerza ética vinculante. Tanto más grande debe ser cuanto menor es la posibilidad todavía de tener fuerza legal vinculante.

Entonces es importante el clima, el proceso, y la formación, la construcción de pensamiento político y ético radicalmente descolonizador. Esto es fundamental para llegar con una presencia importante y una fuerza ética vinculante a las instancias de toma de decisiones. Y ¡jojo!, el tiempo no solamente se mide en décadas. El tiempo es intensidad, no es longitudinal, casi diríamos, no es secuencial lo que se conoce como línea de tiempo, sino –como se concibe en nuestras comunidades indígenas– el tiempo es en espiral, conformado por una manera diferente de considerar eso que llamamos pasado, presente y futuro. Y esto nos lleva, nuevamente, a preguntarnos por la calidad de lo que se hace en nuestras propias organizaciones.

“El tema no es ‘cómo aprendo límites’, sino ‘como construyo fronteras’”

–Una de tus últimas publicaciones lleva por título La ternura como virtud política. ¿De qué se trata la relación entre ternura y política? o, ¿por qué tendríamos que inscribir a la ternura en el horizonte de lo político?

–La ternura es un resultado posible de la calidad de la otredad o alteridad constitutiva de todo ser humano. Es lo que decía Aristóteles: “El ser humano es político” porque está siempre en relación con otro, y es el resultado de otros⁴. Qué quiero decir con esto...

El ser humano no es privatizable. Es un ser público. Va siendo con otros y va haciendo a otros que lo van haciendo a uno. Es fundamental entender lo político en este sentido amplio. Cuando hablamos de que lo central en lo político es preguntarnos por el bien común, por el bien del conjunto, lo que hacemos es simplemente reconocer que somos seres colectivos. La individualidad no está reñida con nuestra condición de alteridad. Al contrario. Individualidad no es sinónimo de individualismo, sino de valor de cada ser humano. Y en cada ser humano está comprendida toda la historia de la especie; ahí está el todo, en cada uno. Por eso, maltratar a un ser humano, marginarlo, despreciarlo, abandonarlo, significa mutilar nuestra condición humana. Porque ese no es un problema solo con esa criatura o esa persona que está sufriendo, es una lesión al conjunto, aunque no lo percibamos. Porque es por eso que no aflora la sensibilidad colectiva. Cuando un muchacho dice: “Yo no le pegaba a todos los chicos de mi clase, sólo le pegué a uno”... Sí, pero a través de él le has tocado al conjunto.

Sé que no fuimos educados así. Y que pareciera más un ejercicio de imaginación de Julio Verne, que una realidad que me

4. Jaeger, Werner (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México.

permita reaccionar. Si no, ¿por qué existen los crímenes de lesa humanidad? Y aquí, nuevamente, el tema no es “a cuántos maté, a cuántos torturé”. No se trata de eso. Porque en cada ser humano está el conjunto de la humanidad. Este es el problema de la razón metonímica de la que habla Boaventura De Sousa Santos⁵ y la unidualidad a la que alude E. Morin⁶. El todo está en la parte y en la parte está el todo. Entonces fíjate qué interesante este elemento cuando preguntás: “¿Y la ternura?, ¿por qué hay que inscribirla en el horizonte de lo político?”. Porque es la única manera de reencontrar su esencia ética. No existe ética que no sea ética política. Porque en el fondo, la ética es *quién es el otro para mí, y quién soy yo para los demás*.

El concepto aristotélico de política tiene que ver con la *philia*. Es decir, con la capacidad de reconocernos desde una mirada valorativa, yo diría afectuosamente valorativa. Desde ahí, yo creo que no hay que pensar lo político simplemente como estructura, como fenómeno organizativo, programático, no; es una relación esencial del ser humano, no solamente con otros seres como él, sino con todos los seres que lo rodean. Por eso, el maltrato de la tierra es también una forma política, resultado de la falta de sentido ético frente a la naturaleza.

A su vez, mirando la cuestión desde otro ángulo, no se puede hacer política, con toda la densidad que esto significa, si no hay algo de pasión, sentimientos, afecto. El Che lo entendió así. Ernesto. Y así lo han entendido otros grandes luchadores y luchadoras. La única forma de hacer política es porque uno ama la vida y quiere que nadie sufra; que nadie esté en circunstancias que nieguen su condición humana.

Pero hay quienes, al revés, empiezan por el mundo de los afectos, de los sentimientos, de las emociones (ocultando, ne-

5. De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO - SIGLO XXI Editores, Buenos Aires.

6. Morin, E. (2001). *Las ideas*. Cátedra, p.87; o bien, Morin, E. (2003). *La vida de la vida*. Cátedra, p.147, 151-153.

gando o menospreciando lo político) y terminan en un embelesamiento, en una especie de consumismo emocional; en una especie de extractivismo emocional que significa “cómo robo o cómo seduzco a la gente para someterla”. ¡Ojo! Ese es el riesgo con el que muchas veces nos encontramos en nuestro trabajo como educadores o educadoras de las nuevas generaciones. El riesgo de seducir apretando más el acelerador para someter subliminalmente que para hacer que todos y todas vayamos creciendo en autonomía y en autodeterminación, en capacidad de decidir. Por más antiadultistas que nos creamos, nunca demos por totalmente derrotado el adultocentrismo. Tenemos que estar muy vigilantes.

“Todo es ternura” puede ser cualquier babosada. Y por política podemos entender cualquier estupidez. Hay que darle estatura de dignidad a ambas categorías para que en el encuentro se fecunden mutuamente. Que la política pueda ser una expansión, una epifanía de la ternura y un afecto por la vida y la dignidad; y que la simpatía, la amistad, el cariño puedan expresar la fuerza de lo político. Hay que distinguirlas, pero sin separar. Como yo las entiendo, son dos lecturas de un núcleo único. Una ternura sin política es para ir a la nube; y una política sin ternura es para ir al infierno de la tierra.

–A pesar de su densidad política, qué paradójico que a la ternura se la ha privatizado, ¿no?

–Así es, exactamente. Pero, además, a la ternura hoy se la ha politizado a la mala, en el sentido de que es parte de la estrategia del capitalismo de las emociones para dominar. Hay que recuperarla. Está atrapada en el discurso meloso, sentimentaloides, erotizante. Nuestra labor es cómo contribuir a que los pueblos se apasionen por las grandes causas y por las grandes respuestas que tenemos que dar a la vida en todos sus niveles, sin que eso signifique ningún tipo de sometimiento, ningún tipo de flexibilidad entendida como debilidad y no como fortaleza. Es un peligro, en mi opinión. Un peligro del que no estamos ajenos. Por

eso, existe el riesgo de acompañar a las nuevas generaciones con actitudes demagógicas, electrizantes, en una especie de evangelismo social y político, de predicadores que te suspenden en el aire. De ahí que analizar la vida, las estructuras, la complejidad, todo lo que la ciencia social nos permite, es fundamental para no caer en fáciles shocks eléctricos entusiasmantes que son efectivos para atrapar a los muchachos, pero no para fortalecer su autonomía. Volvemos fanáticos, volvemos dogmáticos y fundamentalistas: ese es el riesgo.

–Voy a retomar la figura del Che que recién nos compartiste. Una de sus certezas políticas –muy famosa, por cierto– es que “hay que endurecerse sin perder la ternura jamás”. Si jugáramos a parafrasearlo, ¿estarías de acuerdo con que tu praxis pedagógica expresa una reformulación de dicha certeza en el sentido de que no es tanto “endurecerse sin perder la ternura”, sino más bien “enternecerse sin dejar de endurecerse siempre que sea necesario”? ¿Voy bien?

–¡Exacto! Así es.

–Y en ese sentido, teniendo en cuenta los contextos donde viven y crecen niños, niñas, niños y adolescentes de sectores populares; contextos marcados por la violencia de una sociedad desigual, excluyente, discriminatoria, privativa de los derechos más elementales; violencia social estructural que lleva a los niños a la adquisición de valores y referentes identificatorios que, muchas veces, les permiten tolerar hasta situaciones de tortura cotidiana... ¿cómo pensar y practicar, desde una antiadultista pedagogía de la ternura, la necesaria puesta de límites ante el descargo que les propias niñas hacen de dichas violencias sobre otros?

–De acuerdo. Para empezar, en educación, en la crianza, siempre se dice: “El niño, la niña, tiene que aprender límites”. A mí no me gusta la expresión “hay que poner límites”. Yo prefiero hablar de que “tiene que reconocer fronteras”. Una frontera no es un límite. Una frontera es estar frente a frente a otros. El otro es

mi criterio ético, político, técnico, pedagógico, para saber cómo tengo que manejarme.

El tema, insisto, no es “cómo aprendo límites”, sino “como construyo fronteras”. Una frontera es un lugar donde nos encontramos con otros. Es un horizonte. ¿Y por qué lo digo? Porque la primera frontera de contención, o que tiene un efecto de contención, es el otro o la otra. Es el hermano o la hermana. Pero también porque es saberse frente a frente; el límite pareciera ser un obstáculo. La frontera es una posibilidad de apertura porque te encuentras con alguien como tú.

Esto parece un poco romántico de repente, ¿no? Sin embargo, es fundamental. Porque ejercer tu condición de autonomía, de ser autónomo, de ir siendo autónomo, no puede ser una puerta abierta a avasallar a los otros, o a hacer de los demás instrumentos para lograr lo que tú te propones. Es preciso reconocer fronteras.

En un libro de Leonardo Boff sobre ternura y vigor⁷, el teólogo dice: “La ternura no está reñida con la exigencia”. Pero una cosa es exigir teniendo como argumento una norma y otra cosa es exigir porque lo que estamos infringiendo es una ley de fraternidad, de hermandad. Yo en eso, por ejemplo, reconozco una experiencia que fue fundamental para el resto de mi vida, que fue con mi propia madre. Uno como muchacho hace muchas cosas que rompen con las normas. Entonces yo le dije: “Me voy a la calle a jugar”. Y me preguntó: “¿A qué hora vas a volver?”. “A las 8”, le dije yo. Y no volví a las ocho, sino a las nueve y media. Cuando yo estaba llegando a casa, antes de tocar la puerta, se abrió sola. La abrió mi madre. Y no hubo reproche... No me dijo: “¿Por qué llegas a esta hora?!”; ni nada parecido. Una mirada. Una mirada que ¡fue peor! Pero no era una mirada molesta, de enojo. Era una mirada que decía: “Qué pena que no has mantenido lo que habíamos acordado, que ibas y volvías a tal hora”. Ni

7. Boff, Leonardo (1982). *San Francisco de Asís: ternura y vigor*. Editorial Sal Terrae, Santander.

una palabra, eh. Pero esa mirada, para mí, fue un discurso. Esa mirada me transmitió a mí una lección de vida. Esa mirada me dijo: “Hay que cumplir, hay que saber cumplir con la palabra”. Y yo lo entendí así. Y lo que ella me transmitió, además, fue que no cumplir con la palabra afectaba la relación de cariño, de cercanía, de confianza, de afecto. Entonces ahí me parece que es fundamental plantear todo el tema de qué es la disciplina.

En general las instituciones educativas, y muchos maestros y maestras, esperamos conductas. Es decir, queremos que la gente cumpla con lo estatuido, no que aprenda a producir normas cuando éstas no existen. Nuestras organizaciones de chicos y chicas son un lugar para producir derechos (normas de convivencia) creados por las propias criaturas, con criterios que deben discutir y acordar, para podernos manejar colectivamente. Hay que darse esas normas de convivencia para que puedan producir convivencia, como diría Iván Illich; es decir, la capacidad no solamente de no maltratarnos (a un colectivo o una comunidad), sino de sentirnos seguros, en términos de vivencia personal de crecimiento, de maduración emocional, afectiva.

La idea de conducta es muy skineriana. Skinner decía que la conducta “son reflejos, el cerebro tiene que aprender a funcionar”. El cerebro es una máquina fundamental. Y crear formas de reacción y de reflejos de autoprotección, de orden, etc., es muy importante. Pero no es eso lo que queremos desde una Pedagogía de la Ternura, aunque sea necesario. Lo que queremos es contribuir a la gestación de comportamientos. El comportamiento es un modo de vida, es cuestión de convicción, es el resultado de una actitud del espíritu, de lo más profundo del ser humano. Por lo tanto, la conducta se rige por normas y referentes externos pero que van a traer grandes problemas. Comportamiento es cuando no hay quien te vigile, a quien tengas que dar cuenta, a quien le tengas que justificar. Comportamiento es otra cosa, es el ejercicio de mi propia autonomía, de mi propio protagonismo sobre mi vida. Entonces, en la escuela o en la casa, te dicen:

“Pórtate bien”; conducta buena, conducta mala. Hay gente con muy buena conducta, pero con comportamientos en su vida absolutamente faltantes. Lo que queremos no es la formalidad del orden, sino ordenar nuestro mundo interior para que sea ése el que nos rija.

Entonces la exigencia, el vigor, son necesarios. Pero no una forma de exigencia inspirada en el temor, en el miedo al castigo, en la angustia de estar fuera. ¿Cómo logramos la conciencia que aprecia, que valora, que pondera la autoexigencia (en el sentido de siempre buscar superarse), no inspirada en el temor al castigo, sino en la búsqueda de libertad? ¿Qué formas de orientación de comportamiento contribuyen a ese propósito?

Desafortunadamente, en el mundo de las pautas de crianza ha prevalecido un cierto espíritu cuartelero, militarón. Disciplina, composturas, jerarquías. Todo eso va de la mano, es un paquete. El anterior Presidente les decía a los jóvenes peruanos que vayan al cuartel para formar su carácter. O sea, el encuartelamiento y la disciplina. Y eso se repite también ya no en el campo militar, sino en el campo de todos los fundamentalismos (políticos, religiosos, etc.). Gestar comportamientos es un proceso más largo, más difícil. Pero es por ahí que hay que encaminar.

Porque un comportamiento significa que entendió la complejidad de un proyecto de vida, de bienestar, de felicidad personal y colectiva. Entonces la Pedagogía de la Ternura tiene que entrar definitivamente a ayudarnos a entender que ternura no es sinónimo de flaqueza, de falta de rigor: hay que exigir lo que haya que exigir. Pero tú tienes que tener cuidado en cómo exiges, en base a qué y para qué. Y ahí volvemos a la importancia del vínculo, ahí volvemos a la importancia del proceso y ahí volvemos a la necesidad de que, finalmente, todo el proceso educativo apunte al ejercicio de la propia autonomía. Somos seres autónomos, aunque siempre en autonomía relativa. Y relativo quiere decir en relación a los demás. Relativo no quiere decir que tiene más o menos peso. Relativo quiere decir, como en inglés, *relative*, son

mis parientes. Qué me dices de tus parientes, la gente con la que tú convives, con la que eres familia. La palabra relativo no quiere decir que es más o menos importante, que tiene menos peso, no. Relativo es “me pone en relación con”. En esa perspectiva me parece a mí que todo discurso sobre pedagogía debería apelar al autodisciplinamiento, a la autoformación de una personalidad, de comportamientos humanizantes y de comportamientos que permiten la convivencia, la convivialidad.

“La Pedagogía de la Ternura intenta informar un modo de vida de los pueblos que abrace una intergeneracionalidad emancipatoria”

–Permitime ligar esto que venís planteando con otra pregunta que te quería hacer (y que ya contestaste en parte). En tu libro Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura, escribiste que hay dos virtudes que deben ser materia de educación. Una de ellas es la autonomía, a la que recién hiciste referencia, y la otra refiere al sentido de la responsabilidad. ¿Qué podrías agregar sobre el sentido de la responsabilidad que se busca promover desde una Pedagogía de la Ternura?

–Esto se lo robé a Luc Boltanski, sociólogo francés, que tiene un lindo libro (entre otros) que se titula *El amor y la justicia como competencias*⁸. En una parte, él dice: “Ni la libertad, ni la justicia garantizan la paz”. Y yo dije, si la libertad, la justicia y la paz no se apoyan en la conciencia de responsabilidad, la libertad te puede servir para destrozar al otro libremente. La justicia puede ser administrada legalistamente. Y la paz no tiene asegurada su permanencia. Porque la irresponsabilidad, la falta de conciencia ética, política, de quiénes somos y para qué estamos, hacen que la libertad termine en cualquier forma justificable de atropello

8. Boltanski, Luc (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Amorrortu Editores, Madrid.

sobre los demás. La justicia puede ser algo convencional. Y la paz es frágil porque la banda de irresponsables que tenemos ha puesto al mundo entero en guerras permanentes. Después de la Segunda Guerra Mundial, ha habido más de 2000 conflictos.

Boltanski dice que hay que formar la conciencia de la responsabilidad. Me pareció bien porque los educadores, las educadoras, a veces estamos más tentados a ir por el camino de la autonomía y la libertad, y nos olvidamos de la responsabilidad, y de que, como dicen, “¿la libertad termina donde empieza la del otro?”. ¡Nah! Mentira es eso. Mi libertad empieza cuando reconozco que el otro también es libre y tiene autonomía. Mis derechos no terminan donde empieza el derecho del otro. Mis derechos empiezan cuando yo reconozco que el otro tiene exactamente los mismos derechos que yo tengo. Ahí empiezan mis derechos, no terminan.

Entonces, desde un punto de vista pedagógico, me parece más importante hablar de derechos y responsabilidad que hablar de derechos y deberes, o derechos y obligaciones. Prefiero referirme a derechos y responsabilidad porque no todo derecho arrastra consigo un deber. Tú y yo tenemos derecho a opinar. Pero ¿yo te puedo obligar a que opines? No. Sin embargo, todo derecho arrastra consigo una responsabilidad, lo ejerza o no lo ejerza.

-Para terminar, quisiera invitarte a compartir de qué se trata la relación que establecés entre Pedagogía de la Ternura y co-protagonismo de la niñez. Y desde esa perspectiva, ¿qué reflexión te merece la persuasión en los procesos que buscan promover una participación organizada de las niñas? ¿Y de qué manera protegernos como educadores y educadoras, y proteger a las propias chiques del riesgo de la manipulación?

-Esta es la tentación permanente. Todas las estrategias del marketing, por ejemplo, tienen que ver con cómo seduzco al cliente y cómo lo llamo *cliente* antes de que lo sea. Es decir, la seducción como una estrategia para la conquista y la dominación.

Nosotros solemos decir que la Pedagogía de la Ternura es la pedagogía necesaria del paradigma del protagonismo. Mejor dicho, hago una precisión mayor: la pedagogía de la ternura es la pedagogía del pro/co-protagonismo.

La perspectiva del pro/co-protagonismo no puede ser de ninguna forma ni una repetición de colonialidad o colonialismo en las relaciones, ni reproducir cualquier forma de subordinación de alguien a otro o a otra. El co-protagonismo justamente afirma el protagonismo de cada individualidad, pero no lo reduce a eso porque sería una especie de ego a la enésima potencia, es decir, una pseudo reproducción de lo que es el inter-individualismo del modelo civilizatorio hegemónico, funcional al hiperindividualismo, padre-hijo del hipercapitalismo.

En nuestro contexto histórico enfrentamos una permanente dificultad, ya que la sociedad en relación a los niños y niñas, a los adolescentes y jóvenes, y diría también a los ancianos, no los considera –en el esquema más dominante y occidental– como interlocutores válidos. Es decir, nuestras sociedades no ven la necesidad de contar con su participación, presencia, voz, sugerencias, discrepancias, críticas, pensamiento divergente (si lo tuvieran eventualmente). Una relación más principista, en el campo educativo o pedagógico estrictamente hablando, tiene que ver con condiciones de disponibilidad, de diálogo, de pensamiento, en las relaciones interpersonales cotidianas. Quiero decir, en las relaciones al interior de la familia, entre los adultos que la componen, en la escuela, en el barrio, en las instituciones formales de los gobiernos y del Estado; pero también en las organizaciones y los movimientos sociales donde la relación de estas nuevas emergencias de expresión social, política, colectiva, pública de niños, niñas y adolescentes con el mundo adulto, todavía no es un adquirido.

La Pedagogía de la Ternura es, entonces, una pedagogía del diálogo, no solamente en respeto, no sólo en simpatía, sino que mueve lo más profundo del ser humano: qué es, cómo se mira,

cómo se siente en relación con los demás. La Pedagogía de la Ternura intenta informar un modo de vida –entrañablemente humano– de los pueblos que abrace una intergeneracionalidad emancipatoria. Desde aquí que vemos a la Pedagogía de la Ternura como la pedagogía necesaria para el pro/co-protagonismo de la niñez.

Por otra parte, querer conquistar, querer “ganar a alguien” no necesariamente quiere decir avasallar, someterlo, dominarlo o volverlo de tal manera flexible que termine aceptando cuanta majadería se nos ocurra. Es parte de las posibilidades de establecer un vínculo de afecto y de amor. ¿Puede haber una relación amorosa y afectiva, sin unos granitos de seducción? El hecho de seducir es parte de una manera de relacionarse. El problema es dentro de qué proyecto, dentro de qué estrategia, de qué perspectiva; si es para dominar o si es para crecer juntos, para aprender mutuamente, para luchar juntos, para conseguir un objetivo, que no sólo nos hace bien a quienes interlocutamos, sino que es algo que queremos ofrecer al conjunto de la sociedad.

Aquí, creo importante el tiempo y el proceso. El tiempo nos permite evaluar si es que estamos caminando hacia algo emancipador o hacia algo subyugador, que genera nuevas formas de esclavitud o de sometimiento. Creo que es algo en lo que tenemos que insistir también cuando hablamos de militancia y la cargamos de un *eros pedagógico* (pasión pedagógica), puesto que no hay pasión pedagógica que no esté en función de un proyecto social y político y, sobre todo, que no tenga una manera ética de entender todo esto. Tenemos que ver qué calidad tienen las reuniones, los diálogos, los encuentros para transparentar y crear condiciones para el diálogo y para la discrepancia.

Entonces, autovigilancia sobre nosotros y sobre nuestras organizaciones, porque en el camino que recorreremos, y en función de las pasiones que se van acumulando, no creo que nadie esté libre de la posibilidad de atisbos de seducción para la dominación, el sometimiento. Como decíamos, en las relaciones humanas hay

formas de seducción que son en la práctica violatorias a todo nivel. Sobre eso, no sólo vigilancia, precaución, sino fundamentalmente capacidad de autocrítica y rectificación siempre que sea necesario.



Pedagogía feminista con niñas/niños

Por Claudia Korol

Varias veces me invitaron las compañeras y compañeros de La Miguelito Pepe a conocer y a compartir sus experiencias. Siempre me interesó la búsqueda de caminar la palabra, de hacer crecer la educación popular con las “locas bajitas” y los “locos bajitos”, allá donde las ofertas del sistema de dominación son propuestas de muerte, violencia, destrucción. Me interesa especialmente el esfuerzo y la creatividad desplegadas para realizar pedagogía feminista con niñas en condiciones de extrema vulnerabilidad.

A Luna y Jérica, autoras del texto que comento¹, las conocí como estudiantes en el proceso de formación de educadoras/es populares de Pañuelos en Rebeldía. Como en toda experiencia de este tipo, el diálogo con ellas primero, y luego en algunos talleres con toda la agrupación, me permitió entender mejor sus miradas, los saberes creados desde sus prácticas, y debatir algunos puntos en los que encontrábamos diferencias o que problematizábamos desde distintas perspectivas de análisis. Uno de ellos, su mirada sobre el reconocimiento de los niños y niñas como trabajadores/as y sus implicancias, tema que hasta hoy viene siendo un debate

1. Dicho texto lo encuentran en el capítulo posterior a este.

entre las educadoras y educadores que realizan procesos de formación con pibas y pibes. ¿Cómo caminar en esa cuerda floja de dignificar la actividad productiva de sobrevivencia de niños y niñas, sin dejar de criticar las distintas formas de explotación y de pérdida de derechos que ésta conlleva? Ese diálogo continúa, y abarca múltiples aristas, que nos llevan a la mirada crítica sobre el lugar del trabajo en el sistema capitalista. Cómo se produce la mercantilización no solo de la fuerza de trabajo, sino de las vidas mismas –en este caso de niños y niñas–, la sobre explotación y la reproducción ampliada del capital que surge a partir de ella. Y como una arista particular ¿cómo entendemos el trabajo invisible que realizan las niñas en las casas, como el cuidado de sus hermanitas y hermanitos, subsidiario del trabajo invisible de las mujeres, como consecuencia de la división sexual del trabajo que organiza el régimen patriarcal?

También nos preguntamos, como otro interrogante necesario, cuándo un posicionamiento definido por los educadores y educadoras es un ejercicio de poder adultocéntrico, y cuándo es un acto de responsabilidad frente a las múltiples amenazas a las pibas y pibes en los territorios de despojo y olvido. ¿Cuáles son los modos de intervención responsable –y al mismo tiempo no autoritaria, de adultas/os que comparten experiencias organizativas con niñas/os, en contextos atravesados por múltiples violencias racistas, patriarcales y coloniales?

En esos diálogos pude reconocer, aprender, desaprender, aprehender, cuestionar muchas de mis limitaciones –provenientes precisamente de una mirada adultocéntrica que se disfraza de “maternazgo”–, pero que sigue teniendo una base de falta de confianza en los niños, niñas, niños, jóvenes, como sujetos y protagonistas de la transformación histórica. Parece ser que al crecer (y envejecer), nos vamos olvidando de nuestros propios procesos de irrupción en la vida política que se quiere y se cree revolucionaria, en los que la rebeldía sin cálculos ni especulaciones asomó precisamente en edades tempranas.

Por ayudarme a repensar esa memoria, por ese aprendizaje colectivo, y sobre todo por la posibilidad de los desaprendizajes, les agradezco –a ellas y a otras compañeras que me han expresado críticas y señalado límites amorosamente–, la problematización de las limitaciones adultocéntricas de una educación popular pensada principalmente desde y para el mundo adulto.

El desafío y el esfuerzo es cambiar a partir de estos reconocimientos, y trato –tratamos en Pañuelos en Rebeldía– de hacerlo colectivamente, porque como dice la canción “cambia, todo cambia”, pero sabemos que los cambios –por más necesarios que sean– resultan complejos y dolorosos.

Ahora me enfrento con el texto, y lo voy comentando en un tono de complicidad, como si tomáramos unos mates, en un diálogo más, como tantos otros que hemos tenido. Lo hago en el contexto de la pandemia, pensando precisamente en los modos en que este virus engendrado por el capitalismo, por su modo de producción y de explotación de la naturaleza y de las poblaciones, afecta a los, las, les pibxs de las barriadas populares, las favelas, las poblas, en todo el Abya Yala.

Pedagogía feminista desde la cuna y el barrio

Me parece muy desafiante el esfuerzo de desplegar la pedagogía feminista con niñas, niños, niñas. Sobre todo porque en este tiempo histórico, y en los contextos que estamos viviendo, una gran parte del sistema de dominación patriarcal, racista, capitalista, colonial, gana los corazones y formatea el sentido común de las personas en los primeros años de vida.

Cuando hacemos procesos de formación feminista con mujeres, lesbianas, travestis, trans, una de las crisis que surge siempre es producto de la comprensión de todas las violencias que hemos aceptado a lo largo de la vida, debido a que instituciones tan patriarcales como la familia, las iglesias, las escuelas, nos han llevado a naturalizarlas desde temprano. En el caso de lesbianas, gays, travestis, trans, intersex, una de las primeras reacciones es

pensar que era posible tener vidas más felices, si no se volcaran sobre niñas, niños, niñes, todos los mandatos del régimen heterosexual que ordena y “normaliza”, o castiga la desobediencia.

En los barrios populares, muchas veces la vida no pasa de esos primeros años, porque hay hambre, desnutrición infantil, violencias –físicas, económicas, sociales, sexuales, institucionales, culturales– que destruyen la subjetividad y condicionan de manera muy grande las posibilidades de quienes están asomándose al mundo con rebeldía. Nunca pude olvidar el impacto que generó en nosotras, un grupo de educadoras de Pañuelos en Rebeldía, cuando en un taller con niñas y niños en el que les propusimos que dibujaran cómo se imaginaban en cinco años más, la mayoría dibujó una cruz. En territorios de gatillo fácil y de guerras entre mafias y narcos –que los involucraban en sus redes– les resultaba imposible pensar en un proyecto de vida que no fuera el del día a día, la inmediatez. Ése era un límite concreto para poder asumirse protagonistas e integrantes de proyectos colectivos. Sólo el “trabajo de hormiga” que nos enseñó Pocho Lepratti puede lograr la magia de dibujar un horizonte de esperanzas a pibes y pibas asediados y asediadas en sus territorios.

Si ese proyecto de vida es imaginado por las niñas, choca además con los límites que les imponen sus propios compañeros, familiares, hermanos, novios, que hacen de la cultura machista un ejercicio cotidiano de afirmación de su identidad desde una masculinidad opresora.

En todos los casos, la vida se desenvuelve con una crueldad disciplinadora, que busca dominar de modo despótico, y forjar vínculos que educan en el egoísmo, la subordinación, el miedo al otro, la desconfianza, la rivalidad entre mujeres, la pérdida de la autonomía. Frente a esto, la pedagogía feminista que aquí se propone está basada en la ternura, no como una propuesta romántica sino como un modo de fortalecer o generar la posibilidad de autonomía de niños, niñas, niñes y, en consecuencia, su lugar como sujetxs históricxs.

Quisiera destacar elementos centrales de esta “pedagogía de la ternura”: la confianza entre educadoras y niñas, niños, niñas, jóvenes, la escucha respetuosa, el diálogo sin prejuicios, el cuidado comunitario, la confidencialidad y la formación de un yo individual y colectivo, autónomo, que se fortalece a partir de la construcción de grupalidad. Se dice fácil, pero reafirmarlo en la práctica todos los días requiere además de ternura, la educación en la paciencia, la pedagogía basada en la firme voluntad de cambiar al mundo.

Sostener procesos en el tiempo, que nos atraviesan en nuestra propia subjetividad, es un desafío que todavía no logramos resolver, y que en muchas ocasiones se revierte como desencanto para esas mismas niñas que caminaron con nosotras buscando otro horizonte.

Las niñas feministas

¿Niñas feministas? ¡Qué osadía! Crecer cuestionando los modos absurdos de la vida cotidiana que se ensañan sobre sus vidas y cuerpos es extremadamente complejo. Porque al cuestionamiento no le sigue una inmediata resolución de la situación que causa dolores y angustias. Al dolor le puede seguir el continuar con esa vida, con mayor conciencia de las injusticias, pero con una gran dificultad para poder hacer modificaciones que ayuden a un buen vivir. Las injusticias son estructurales, los sistemas de dominación patriarcales, coloniales, capitalistas, sólo pueden ser revertidos a partir de revoluciones profundas. ¿Cómo chocarse con los límites de las revoluciones que nos faltan?

Recuerdo cuánto nos cuestionamos en los primeros colectivos de educadoras populares en los que participé, cuando las niñas, las jóvenes, comenzaban a desnaturalizar las violencias cotidianas que vivían. Eso resultaba en que algunas –las que podían– se iban de sus casas, a veces a lugares de mayores riesgos todavía. Otras no podían irse, y entraban en crisis profundas, en depresiones, en reacciones de furia que las afectaban muy profundamente.

Siempre dijimos que no era nuestro objetivo empujar crisis que no se podían resolver, porque eso puede destruir la subjetividad de las personas. Pero también es destructiva la naturalización e interiorización de las violencias. ¿Cómo hacer entonces?

Ahí entendimos una vez más que el lugar para contener y sostener esos dolores, y poder transformarlos en rebeldía, es precisamente la grupalidad que se pueda construir, las redes, los movimientos. En definitiva, la organización feminista. No se trata de grupos de autoayuda. No son colectivos despolitizados. Hablamos de grupos y colectivos que puedan mirar de frente los dolores, que comprendan cómo los mismos son parte de las violencias patriarcales, racistas, coloniales con los que se constituye este sistema de múltiples opresiones. Colectivas que coloquen, en la agenda política colectiva, la necesidad de sanación, de sostén, de acuerpamiento, de acompañamiento. Ese grito que repetimos tantas veces ¡No están solas! ¡No estamos solas!, es algo más que una consigna: es un modo de sobrevivir a las crueldades del mundo.

En ese camino nos enfrentamos al hecho de que no queremos normalizar las opresiones ni las violencias, pero que muchas veces enfrentarlas nos genera nuevas violencias. La responsabilidad de formar niñas feministas no empieza ni termina en los talleres de educación popular que realizamos. Es imprescindible pensar en la pedagogía feminista como parte de una trama de construcción de colectivas y redes feministas, que puedan confrontar la dimensión tan dura del enfrentamiento a la violencia patriarcal, racista, clasista, promoviendo revoluciones profundas que parten de la vida cotidiana, pero que asumen la necesidad y la urgencia de destruir los poderes hegemónicos que sostienen y reproducen las violencias.

Es muy difícil, en los primeros años de vida, enfrentarse a un padre, a un abuelo, a un hermano, a la pareja de tu madre, a un primo abusador. Es casi imposible convivir sumisamente con las violencias físicas y sexuales contra las madres y contra las niñas, el asedio de los “transas” en los barrios, enfrentar la vulnerabilidad

propia. Hay un círculo que se cierra sobre esas vidas empobrecidas, y que se refuerza en muchos casos por las adicciones con las que se busca escapar de ese mundo. No es posible imaginar, para quienes no viven en el cuerpo esas opresiones, lo que significa compartir el hambre y no la comida con lxs hermanitxs, acompañar a la mamá a visitar al hermano o a la hermana en prisión o en un centro de encierro, buscar la ternura en un pibe violento, ser niñas madres, sufrir la represión policial, institucional, el gatillo fácil, hacer de la maternidad el único modo de realización personal y de construcción de identidad, despojando a su vez al hijo/a de una vida plena. Correr el riesgo de un aborto inseguro. Ser captadas por las redes de trata, o seducidas por necesidad, para volverse víctimas de la explotación sexual. Todo se transforma en una gran trampa, en una amenaza sistemática a la vida. Ni qué hablar de pensarse en proyectos colectivos.

El peso en la cultura de las relaciones patriarcales de poder, fortalecidas con la incidencia de los fundamentalismos religiosos, convierte a todo ese calvario en el presente de niñas y jóvenes que naturalizan la escabrosa sobrevivencia, para alcanzar la felicidad en otro mundo prometido.

¿Qué pasa cuando, en los procesos colectivos de crítica feminista de la vida cotidiana, esas niñas o jóvenes desnaturalizan las violencias? ¿Cómo sigue la historia? ¿Qué amasan con el dolor resultante de ese aprendizaje?

Las niñas feministas rehacen el feminismo popular con una mirada intergeneracional que desafía a las lógicas adultistas de ciertos feminismos que se cocinan en su propia salsa, revolucionan con su pequeña existencia a las revoluciones feministas. Irrumpen con preguntas sin respuesta y con nuevas formas de interpretación del mundo en un movimiento que ya tiene su historia, su memoria, sus referencias nacionales e internacionales, sus respuestas académicas o políticamente correctas para muchas preguntas, con la interpelación simple y directa por el lugar en esa revolución para sus vidas precarizadas.

Las niñas feministas incomodan a los Encuentros donde no tienen lugar. Preguntan por su taller, y si no está lo inventan. Van a la Plaza de Mayo el 3 de junio y gritan “Ni Una Niña Menos”. Las niñas feministas juegan a cambiar al mundo, en un mundo que no se permite jugar. Mandan mensajes a las radios. Dibujan las violencias y también la posibilidad de terminar con ellas. Re-escriben y repintan el mundo. Al decir de Paulo Freire, lo cantan, lo danzan y lo re-encantan.

¿Quiénes miran su arte feminista? ¿Qué hacemos con sus miradas, con sus palabras?

No se trata de construir aceleradamente una mirada condescendiente, como abuelas felices de “la revolución de las pibas”. No se trata de un juvenilismo que se descompromete de la tarea ardua de hacer los diálogos necesarios para que estas voces tengan su lugar. No se trata de “¡qué lindas son!”... Y vamos a descansar porque ya están quienes continuarán el camino.

Se trata de pensar juntas, dialogar, mirar lo que logramos y lo que nos falta. Se trata de cuestionar todo lo elitista que hay en ciertos feminismos. Se trata de que los feminismos populares integren de modo sistemático las experiencias de las pibas de las barriadas. Las que se derrumban y se levantan tantas veces como nos derrumbamos y levantamos las “mayores”.

Los cuerpos en juego

Las niñas feministas tienen por delante realizar, junto a las adultas que seguimos tejiendo revoluciones con nuestras propias niñas internas, aquellas revoluciones que desencubran y desorganicen las violencias patriarcales, racistas, clasistas. Pero las revoluciones no se hacen con puras palabras. Es necesario poner el cuerpo en las mismas. Las pibas feministas aprenden también a cuidar, a reconocer y a querer a sus cuerpos. Es una condición fundamental, para poder avanzar en luchas colectivas y comunitarias.

No se trata solamente, aunque sea fundamental, de afirmar que “nuestros cuerpos no se tocan, no se violan, no se matan”.

Ése es apenas, aunque sea un desafío gigante, un punto de partida. Necesitamos también enamorarnos de nuestros cuerpos, dejar de ubicarlos al servicio del placer y del deseo patriarcal. Cuerpos para nosotras, para nuestro deseo, para nuestra autonomía. Difícil tarea si la hay. Lo sabemos quienes, habiendo transitado siglos de feminismo, todavía nos cuesta cuidarnos, querernos, asumir que el modelo de belleza no es el que nos dicta la cultura hegemónica, y que no hay modelos que no sean los que vamos creando con nuestra experiencia vital.

Nuestros cuerpos, como los de las niñas, son mapas de los caminos transitados. Tenemos cicatrices físicas, afectivas, subjetivas, de las heridas que recibimos por la violencia patriarcal. Mirar esos mapas como quien busca un tesoro perdido es uno de los juegos posibles de la pedagogía popular feminista, que nos permita recuperar y sanar nuestros cuerpos. Porque en esos mapas también están escondidos el deseo que sigue latiendo en nosotras, la memoria de algunos amores, el secreto de algunas alegrías, el legado de nuestras madres, abuelas, bisabuelas. Una genealogía de mujeres que es parte de la potencia feminista. Podemos encontrar en esos mapas el momento en que nos acuerpamos entre hermanas, compañeras, amigas, y nos sentimos poderosas, el tiempo en que un abrazo nos devolvió a la vida. Podemos reconocer el cansancio en los pies y la alegría en los corazones, después de una marcha en la que tomamos como propia la ciudad. Podemos encontrar también las pistas que todavía no utilizamos, pero que pueden volverse claves para los nuevos caminos por transitar.

Los cuerpos en juego, no es sólo un juego para niñas niñas. Es también una posibilidad lúdica para niñas grandes. Nos permite involucrar a las niñas que nos habitan. Es jugarse a no dejar de jugar. Porque en el juego está permitido, nos permitimos, imaginarnos diferentes, en concordancia con nuestros anhelos. Nos jugamos no a ser princesas, sino a ser brujas. Y si alguna quiere ser princesa, sabrá que no podrá ejercer ese poder para humillar

a otras, o para rehacer las lógicas de la propiedad privada y el dominio. Y si algunas somos brujas, es porque antes hubo otras brujas que cuidaron el fuego en los calderos, y los saberes de las mujeres que hoy recuperamos, en medio de la pandemia, para pensar la soberanía alimentaria, la salud comunitaria, para sanarnos con plantas, para abortar si es nuestra decisión.

Recuperar y reinventar el juego, los juegos, los cuerpos individuales y colectivos, el deseo, el placer, la alegría del encuentro, la esperanza de ser protagonistas de las revoluciones necesarias, la posibilidad de enseñar a los feminismos populares otros modos de ser feministas y de crecer desobedientes.

Esas locas bajitas con las que caminamos sueños...

De todas las palabras contenidas en este desafío, coloco en el final una pregunta: ¿continuará? La respuesta significa un compromiso. En épocas en que los procesos de construcción colectiva están muy atravesados por conflictos internos, egoísmos, desesperanzas, dificultades para sostener los colectivos, “continuar” es la decisión de interpelar a nuestras propias y adultas existencias. Cuando las políticas de aislamiento social refuerzan el control y las respuestas individualistas, la pregunta puede ser también, ¿cómo continuamos?

Se trata de una apuesta política que nos saca una sonrisa. Por las niñas que siguen creciendo feministas, y por todas las niñas que podrán multiplicar estas experiencias o rehacerlas en otras claves.

Personalmente, me dan muchas ganas de ser parte de ese “continuará”, entre mate y mate, compartiendo desafíos, y jugando con las niñas feministas, con las jóvenes que las acompañan, con las viejas que no se rinden, para pensar de vuelta el mundo, y para revolucionarlo.

Podemos hacer una pausa para tomar aire, pensarnos en clave de comunidad feminista, para inmediatamente después, seguir multiplicando sueños y libertades.

Parte III

¿Y si en vez de planear tanto voláramos un poco más alto?



Foto: Ternura Reveide

Feminismo es confiar en tus amigas

Melody, 10 años, Rebeldes de Carcova. José León Suárez, 2018.



Foto: Natalia González



En búsqueda de una pedagogía feminista con niñas

Reflexiones desde el territorio y la experiencia como educadoras populares

Por Luna Vitale Becerra y Jérica Kamer

A lxs pibxs de Carcova, con amor

Donde el corazón pisa

En el noroeste del conurbano y dentro de la localidad de José León Suárez se encuentra Carcova. La Carcova, con fuerza en la o, como lo pronuncia su gente. Es un barrio que forma parte del denominado “zanjón del Reconquista”, una larga extensión de villas que van bordeando la contaminación del CEAMSE, el penal, el zanjón y la subsistencia frente a condiciones de extrema pobreza y marginación. Ubicada en el Partido de General San Martín. La Carcova es un barrio donde viven más de 12.000 personas. El Gauchito Gil abunda en formas de murales, altares, mitos y promesas cumplidas. Las bicicletas oxidadas crujen el ambiente, donde lxs pibxs juegan carreras y se siente la tierra levantada por el correr de la pelota. Las jaurías callejeras protegen el territorio. El agua por los pasillos es abundante, al igual que los escombros apilados que evitan que los charcos imposibiliten el paso.

En 2013, nos acercamos al barrio, que nos abrió las puertas desde el comienzo. Con el cuerpo inquieto por las ganas y la curiosidad por conocer a lxs chicxs mediante el juego y los diálogos, nos paramos nosotras. Durante un tiempo un *taller de juegos* para chicxs de diferentes edades era nuestra excusa semanal. El andar nos fue presentando a la educación popular y, de la mano de Pañuelos en Rebeldía², pudimos formarnos durante dos años donde nos repensamos socioculturalmente y descubrimos un modo de vivir la vida de manera colectiva y compañera.

Hoy día, un poco como educadoras populares que acompañamos procesos de organización de pibxs en lo que fue La Miguelito Pepe, otro poco como adultas repensando nuestras niñeces, podemos escribir las líneas que aquí traemos. Convidando experiencias compartidas con lxs pibxs, esperamos contribuir a resaltar sus voces; porque teniendo hoy el privilegio de la adultez y de los aprendizajes en torno a la educación popular, sentimos la profunda responsabilidad de utilizar estas posiciones de poder como un pequeño trampolín para quienes sufren mayor opresión: lxs chicxs del barrio.

Al hablar de educación popular, Paulo Freire es una brújula imprescindible. Con su praxis enseñó que “la cabeza piensa donde los pies pisan”³ y en un instante logró hacer del contexto un elemento primordial. Hablando desde nuestra propia experiencia es que intentaremos acercar algunas reflexiones para una posible construcción social de *una* niñez feminista, y decimos *una* porque, compartiendo los pensares de Freire, las infancias son contextualizadas y hay tantas como niñxs existen.

2. Pañuelos en Rebeldía es un equipo de educación popular que viene desarrollando su práctica política pedagógica con diferentes movimientos populares de Argentina y todo el Abya Yala. El Equipo de Educación Popular tiene como objetivo fundamental aportar a la formación política de los movimientos sociales, contribuyendo desde la educación popular a sistematizar la dimensión pedagógica de su praxis.

3. Betto, Frei (s/f). Paulo Freire: una lectura del mundo. Disponible en: <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2018/11/25/paulo-freire-una-lectura-del-mundo>

También es cierto que son muchos los feminismos que de un tiempo a esta parte van instalándose socialmente, viniendo a nombrar y cuestionar el sistema patriarcal que nos atraviesa. Nos propusimos pensarnos desde nuestra experiencia con las niñas asumiendo que son los feminismos populares los que mejor pueden acompañar sus/los procesos, por hacerse eco de otras opresiones además de la machista: la capitalista y colonialista, y todas aquellas que se entretajan violentando a nuestros pueblos. Luego nombraremos juntas también la adultista, que viene siendo una de las que aún más se naturaliza.

En Carcova, y puntualmente en el “Espacio de chicas”⁴, se asienta la experiencia y consecuente reflexión que traemos. Allí viven las pibas con las que iniciamos el proceso de deconstruirnos y volvernos a construir tantas veces, en cada encuentro, donde fue sucediendo lo que trataremos de abordar con algunas palabras aquí.

4. El “Espacio de chicas” fue un lugar inventado donde el compartir y las ganas de encontrarse tuvieron semanalmente dos horas de cita durante tres años (de 2017 a 2019). Diálogos intergeneracionales, actividades artísticas, de reflexión, momentos lúdicos, dinámicas corporales, charlas, bailes, mates y el tereré formaron parte del encuadre y del intento por sostenernos grupalmente frente a las violencias adultistas y patriarcales que se iban presentando una y otra vez en la vida cotidiana. Las pibas han participado del Primer Encuentro de Niñas y Adolescentes (2017) que se acompañó desde La Miguelito Pepe, del Encuentro Regional de Mujeres, Lesbianas, Travestis y Trans (2018). Han co-organizado el Segundo Encuentro de Niñas, Adolescentes y Disidencias (2018), también acompañado por La Miguelito Pepe. Han marchado furiosas y festivamente en fechas marcadas por la agenda feminista. Han intervenido de manera artística y han alzado sus voces, tanto algún 8 de marzo (“Día Internacional de la Mujer Trabajadora”), como 3 de junio (“Ni una menos”). Fue muy significativo aquel 03-06-18 que fueron invitadas por Feministas del Abya Yala a compartir la Plaza de Mayo, cantando con el megáfono en mano y haciendo sonar bombos y redoblantes.

En campamentos, en pijamadas y en las plazas hemos compartido cumpleaños, festejos, preguntas curiosas, risas, secretos, llantos y chistes. Con pibas de los barrios Pampa, Fátima y Ciudad Oculta se potenciaron y sus reflexiones llegaron a la radio la-tecno.com.ar. Participaron del Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias en La Plata (2019) siendo parte del Conversatorio “Taller para Niñeces”, y en el acto de cierre leyeron su documento con las conclusiones logrando un silencio expectante entre la multitud. Se escuchó *“Las adultas tienen que correrse de los espacios que son para nosotras”* y nos interpelaron.

Algunas precisiones: paso a paso

*Ay, que se escriba ese cuento bien grande bien tibio
ay, que nos arme un paisaje de un mundo más digno
chiquito, chiquita⁵*

Las violencias con las que convivimos en un mundo como este son muchas, calan hondo en la forma que la humanidad ha tomado. Las sufrimos y reproducimos paralelamente, en forma de prejuicios, de exclusiones, de ejercicios de poder muchas veces inconscientes y otros tantos, con total premeditación. Nos parece fundamental pensarlas, entonces, intentar nombrar y entender cómo se acomodan; para así poder reвер las propias prácticas y las luchas para su erradicación.

Encontramos a la violencia de género, a la adultista, la capitalista y colonialista ordenadas en una pirámide de poder, que nos devuelve una imagen muy gráfica: como toda pirámide tiene una punta y también una gran base, en esta última es donde podemos ver ubicadas a las chicas de los barrios como Carcova. Porque padecen todas las violencias; por no ser varones, por ser de clases populares, colonizadas y “menores” (como suelen nominar a las niñas en una sociedad que sigue dejando leer entre líneas que no ser adultx sería ser menos importante, menos valioso).

Si nos detenemos y revisamos críticamente las bases en las que se asienta la actual construcción sociocultural de esta humanidad que somos, recordamos que, históricamente, los hombres fueron sinónimo de ser humano. Siguiendo esa lógica, los varones fueron considerados el ser completo, las mujeres aquellas personas inferiores, débiles e inacabadas, los niños eran entendidos como adultos en miniatura, personas a ser en el futuro, inmaduros e indefensos, y lo decimos en masculino porque si los niños eran invisibilizados e inacabados, las niñas no tenían siquiera un lugar. Ana María Fernández expone que *la niña* no

5. Susy Shock, *Canción de cuna para niñxs diversxs*, letra: Susy Shock, música: Andrea Bazán.

es algo dado: es una producción histórico-social. Hablaremos de ese lugar, que fue negado tanto tiempo, y aún se intenta negar, pero que las pibas logran resignificar con toda su potencia. Como explica Fernández:

“Hay una diferencia de dos siglos en el ingreso de las niñas a la escolarización y doce siglos para su ingreso en la universidad, y por supuesto no para todas las niñas; entre ellas las diferencias de clase son obvias”⁶

Con el correr de los primeros años de nuestra experiencia en Carcova, nos encontramos en distintas situaciones que nos devolvían una reflexión, que tiempo después se haría cuerpo: nuestra voz no tiene sentido sin la del grupo. Esa *grupalidad* de la que hablamos es en sí misma una construcción social en permanente movimiento. Es, en gran medida, la que nos permite pensarnos haciéndole frente a aquella pirámide del poder de la que hablábamos.

Junto con Pañuelos en Rebeldía aprehendimos que el sujeto de la Educación Popular es el grupo, y que una condición de posibilidad para la construcción colectiva de la grupalidad es el diálogo compartido. La existencia de una grupalidad conlleva un tiempo de desarrollo que implica ejes diversos que se conjugan en un mismo espacio. En ese sentido, el pensarnos dentro de La Miguelito Pepe a partir de 2017 nos permitió pisar el barrio grupalmente, proponiendo un encuadre colectivo y horizontal.

Podríamos decir que nuestra experiencia estuvo inspirada y atravesada por la mezcla –ni perfecta ni precisa– de las premisas de la pedagogía de la ternura y la pedagogía feminista en el marco más amplio (como ya señalamos) de la educación popular y los feminismos populares. Al decir de Alejandro Cussiánovich:

“La Pedagogía de la Ternura, como toda acción educativa, apunta a contribuir al desarrollo de la condición humana, de la responsabilidad de ser seres

6. Fernández, A. (1994) *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF.

sociales, de estar llamados a ser autónomos, a ser protagonistas de nuestra vida y co-protagonistas en el desarrollo humano de nuestras sociedades”.⁷

En este punto nos parece fundamental tomar también los aportes de Fernando Ulloa, quien aborda la cuestión de la ternura como contrapartida de la crueldad. Y lo cruel no es pensado de manera aislada, sino que se trata de todo un dispositivo sociocultural sostenido por círculos familiares, logísticos, políticos⁸.

Son muchas las situaciones en las que vivenciamos la crueldad, momentos en los que se ejerce un abuso de poder y donde no hay un tercero a quien poder apelar. Ulloa lo compara con la mesa de tortura, nombrándolo como “encerrona trágica”. La ternura apuesta a instaurar esa terceridad, a que pueda haber otrxs que acerquen un trato respetuoso y amoroso. Nuestro horizonte en Carcova tenía que ver con eso, con aportar una presencia tercera, la figura de educadoras, que ofrezca un miramiento particular: el de promover la autonomía de lxs niñxs.

Como mencionamos en párrafos anteriores encontramos en el Feminismo popular una sintonía que nos alojó. En palabras de Claudia Korol:

“(…) hay un movimiento que crece como conciencia histórica, que se ‘encuerpa’ desde la memoria y cambia –nos cambia– la vida cotidiana, los modos de estar en el mundo, de ser y de creer. Son colectivos que se van multiplicando entre las mujeres y disidencias sexuales, que asumen el feminismo como un

7. Cussiánovich, A. (2010) *Aprender la condición humana*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

8. Ulloa, F. (2005) “Sociedad y crueldad”. En Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela.

modo de desafiar las múltiples opresiones producidas por el capitalismo colonial y patriarcal”.⁹

Recapitulando, entonces, podemos decir que –de modo general– frente al sueño de engendrar una pedagogía tierna, feminista y popular existen muchos caminos ya trazados por otrxs, que nos dan un horizonte. Luego queda de este lado la necesidad de una invención, conjunta con las pibas y con los pies bien en territorio, que nos permita levantar una trinchera alrededor de la ternura, para que no exista violencia que la pueda doblegar.

De un espacio mixto de juegos y asamblea a la creación de un espacio de chicas

*Niña que en vientos grises, vientos verdes aguardó*¹⁰

Desde la educación popular y con la ternura como forma única de vincularnos, a comienzos de 2016, propusimos un horario y espacio para el encuentro entre educadoras y niñxs. Dos veces por semana merendábamos juntxs, compartimos charlas donde nos fuimos conociendo, educadoras y niñxs de 8 a 14 años. La mesa que nos reunía durante las horas de duración del encuentro se llenaba de dibujos, juegos, migas de galletitas y lápices de colores. Dispuestas a conocer y escuchar los deseos de quienes habitaran el lugar, fuimos construyendo una propuesta lúdica y de asambleas donde lxs chicxs tomaban sus decisiones y organizaban sus actividades, con nuestro acompañamiento pedagógico.

El entrecruzamiento de la escucha empática y las voces de lxs pibxs nos mostraron un abanico de necesidades. Las voces muchas veces tomaban forma de silencios, angustias, gritos, peleas, insultos, regalos, dibujos, abrazos y jugares. Esas expresiones,

9. Korol, C. (2016) *Feminismos Populares. Pedagogías y Políticas*. Buenos Aires: Ediciones América Libre, Chirimbote, El Colectivo.

10. Pizarnik, A. (2000) *Poesía Completa*, Edición a cargo de Ana Becció. Barcelona: Editorial Lumen.

esas maneras de decir, fueron las pistas que nos permitieron pensarnos como compañeras educadoras y, junto con lxs chicxs, crear espacios donde pudieran manifestar algo de sus subjetividades. Creemos que el despliegue de lo subjetivo de cada pibx fue posible, entre otras cosas, gracias a la garantía de una continuidad y al armado de un vínculo confiable.

Mediante la potencia de la confianza construida y el deseo de compartir, las chicas y adolescentes fueron alzando las voces, cada vez más, en el espacio mixto que las reunía, quebrando el silencio estructural de las lógicas machistas institucionales. Empezaron a contarnos las problemáticas cotidianas en las cuales se veían sumergidas, y cada una de sus palabras quedaba resonando profundamente en nosotras como educadoras. Se fueron generando momentos donde pedían que charláramos en privado, porque ya algo del vínculo particular entre mujeres se iba generando; y con la herramienta de la escucha respetuosa se dio comienzo a un *espacio de mujeres, adolescentes y niñas*.

Al principio nos preguntábamos qué forma tendría, llegamos a pensar desde nuestro prejuicio adultocéntrico, que era mejor que fuera para las pibas más grandes. Nuevamente, la realidad nos devolvió otra verdad: las niñas también reclamaban su lugar, querían estar allí y tenían mucho para decir. La educación popular nos recordó que no es posible descontextualizarnos, que no hay planificación que pueda ser llevada adelante sin incluir los imprevistos que los saberes territoriales expresan. En este caso, ese “imprevisto” al que se le dio lugar nos supo enseñar sobre la riqueza de los vínculos que trascienden toda generación; y que las niñas también son mujeres, en el sentido más político del término.

La curiosidad, propia de la niñez, las ganas de conocernos y el disfrute por los diálogos intergeneracionales hicieron que muchas veces las dos horas de duración quedaran cortas. Comenzamos a sumar un día más, los sábados por la tarde se fue conformando un *nosotras: chicas y educadoras*. Sobre todo se trataba

de encontrarnos, de charlar y de compartir experiencias. Los pañuelos de la campaña nacional por el aborto legal, seguro y gratuito colgados de nuestras mochilas terminaban siendo vinchas que las pibas lucían felices. “Yo no estoy a favor del aborto”, decían, y mientras se sacaban fotos con los pañuelos verdes.

Abrir un espacio como el de chicas facilitó muchos tipos de aperturas: cada una a su tiempo fue compartiendo sus puntos de vista, sus vivencias y sus dudas. Algo que surgió muy rápidamente y que pusimos sobre la mesa fue que *lo que se habla acá, queda acá*. Esa consigna se hizo carne, y todas lo tuvimos siempre bien presente, porque si de algo se tratan esos encuentros es del cuidado colectivo, y de eso saben mucho los feminismos.

Con disposición a que suceda lo inédito de cada grupalidad, entre mates y charlas, se le dio inicio a otra forma de combate a la violencia de género. Decimos otra forma porque son muchas y cotidianas las batallas que nosotras como mujeres adultas y educadoras damos, y también las que dan las pibas. Esta vez, sería una pelea por encarar juntas.

“Feminismo es confiar en tus amigas”

*Dejemos lo triste a un lado, pongámonos en camino;
escuchen el dulce trino de un cuento muy agradecido.
Estoy en el campo amado arriba de una higuera;
abajo hay unas chiquillas desparramando trigo,
gallinas, pollos, pollitos, comiéndose la semilla¹¹*

Simbólicamente, y con las enormes capacidades artísticas de las pibas, se hizo un cartel que decía *Espacio de chicas* y fue colgado en la puerta para indicar que durante esas dos horas, el espacio y el tiempo eran todo para nosotras. Podemos decir que se trató de una pequeña revolución que ese cartel permaneciera colgado en uno de los pasillos del barrio, mientras pasaban por allí muchas

11. Violeta Parra, Décimas (42): “Dejemos lo triste a un lado”.

personas preguntándose qué es eso de que ellas tengan un “espacio”, y además lo nombren, lo cuiden, lo limiten.

Empezamos por visibilizar aquello que la sociedad se empeña en negar, pero que en manada despierta pura potencia. ¿Qué tenemos en común?: “Somos todas mujeres”, se escuchó. Si bien diferenciamos el ser niñas y ser mujeres, ubicamos a la feminidad como aquello que posibilita un compartir distinto.

La violencia de género nos atraviesa a todas, en distintas formas, en distintos momentos, desde niñas, y siendo adultas, pero con la misma condición, siguiendo a Simone De Beauvoir, de que “no se nace mujer: llega una a serlo”.

Se trató de niñas y adolescentes que, en el marco de la oportunidad de encontrarnos, fueron generando vínculos que –sin dudas– dejaron huella. Algunas primas, o hermanas, vecinas, tal vez amigas, afianzaron y reelaboraron su manera de compartir en este “Espacio de chicas”. Tal vez sin haber escuchado antes hablar de los feminismos, fueron generando uno muy particular: en el barrio y entre niñas.

En un sistema que ubica a lxs niñxs como quienes deben obedecer –ya que las decisiones “las toman lxs adultxs”–, podemos encontrar allí el nacimiento de una pequeña rebeldía frente a ese orden establecido de cosas: se dijo, en acto, que allí las pibas podían elegir. Así fue como fuimos eligiendo compartir: el tereré en días de calores agobiantes, las anécdotas, los temores, la vida en cierta medida. Una vida que íbamos haciendo, juntas, más vivible, como diría Butler¹². Pero, también, como cuenta Claudia Korol:

“Feminismos de sujetas no sujetadas, que se organizan para responder colectivamente a los desafíos de la sobrevivencia. No son un relato para entendidas, sino una práctica rebelde, y una teoría que se amasa en los comedores populares. La diversidad de experiencias de los feminismos populares, se amplían en clave de

12. Butler, J. (2007) *El género en disputa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

resistencia, rebeldía, en diversos modos de auto-organizarnos y de encontrarnos y dialogar con otrxs. Feminismos populares que buscan los modos de desorganizar la violencia del capitalismo colonial y patriarcal”¹³

Las rebeldías y el barrio se hicieron identidad: comenzaron a llamarse “Rebeldes de Carcova”¹⁴. Organizadas, con nombre y bandera, se fueron construyendo caminos que trascendieron muchas limitaciones. Diferentes encuentros con otras, salidas, marchas, fueron generando un transitar firme, un cúmulo enorme de anécdotas que fueron muchas veces también refugio a la hora de volver. Cantos feministas con las otras llenaron de vitalidad eso que tantas veces sentimos como pequeñas muertes cotidianas, como dolores, como sufrimientos fruto de la injusticia.

Esas canciones a las que nos referimos las conocemos, están en nosotras y después de cada marcha quedan resonando en nuestros pensamientos y nos encontramos hasta cantándolas solas en la calle, y en cada lugar en el que estemos.

Esas canciones se vuelven reflexiones cuando las niñas y adolescentes las cantan porque las recuerdan y se recuerdan a ellas mismas, cuando las proponen en cada marcha, cuando se preguntan: “¿Qué significa eso de que si tocan a una respondemos todas?”.

Las chicas se saben cantando, con los celulares se registran en fotos donde después, una vez más pueden rememorarse y reconocerse como potentes, como partícipes de la lucha, como protagonistas de sus vidas.

De a poco fuimos pisando más firme, más seguras, con los encuentros de cada sábado la confianza empezó a hacerse piel. El mirar a la otra hacía de refugio cuando las violencias se

13. Korol, C. (2016), op. cit., pág. 11.

14. A mediados de 2018, con una incipiente asamblea armándose, la pregunta por la identidad de este grupo tomó un nombre que, como suele pasar, generó controversias entre adultxs, “¿qué es eso de ser rebeldes?”.

nombraban. Algo de ese sabernos juntas apaciguaba el dolor que muchas veces aparecía en los relatos.

Siempre se pensó al espacio como una propuesta abierta, y después de meses de esa grupalidad fortalecida por la pertenencia propia de quien construye una identidad en común, fueron emergiendo formas de sororidad entre ellas, se fue logrando un grupo de confianza y unión. Como dice Marcela Lagarde:

“La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer”¹⁵.

Pero esa misma óptica, como todas, está sesgada por muchas cosas que no vemos, por no vivir allí, por no ser niñas. Entonces, un día llegó una de ellas para explicarnos y decirnos que “feminismo es confiar en tus amigas”. La nombramos como Sororidad Niña. La escuchamos y la sentimos, sus palabras calan hondo en el corazón porque dicen una verdad tan imprescindible, pero que, muchas veces hasta los feminismos olvidan, cuando la lógica machista y adultocéntrica se mete y se reproduce.

La confianza en la otra la podemos nombrar como un territorio feminista sembrado, el cual llevó y lleva tiempo de preparación y trabajo. Los Encuentros de Niñas, Adolescentes y Disidencias¹⁶ dejaron huellas en cada una. Fueron sede de anécdotas

15. Lagarde y de los Ríos, M. (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México DF: Inmujeres. Pág. 543.

16. Espacio Feminista de La Miguelito Pepe (2018). “Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez”. En Morales, S. y Magistris, G. *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote / El Colectivo / Ternura Revelde.

y caldero de recuerdos que las hacen sentir cerca cuando pasados un año o dos los siguen rememorando. Se acuerdan de cuando llegaron al Primer Encuentro y sintieron que *las otras* las miraban mal. Se acuerdan de las distancias entre los grupos de chicas que días después se acortaron, para transformarse en abrazos y besos cercanos, en cómo pudieron reconocer el dolor de una en la otra.

Esas verdades que traen las pibas tampoco están exentas de contradicciones. En el mismo espacio se ponían sobre la mesa las mil y una formas en que la sororidad quedaba sólo en un bello concepto; porque estaban las tensiones, los miedos, y las formas aprendidas de defenderse y atacarse. Quizás, ellas sí tenían la valentía de mostrarlas sin tapujos; y gracias a eso las podíamos poner a jugar. Mediante la expresión corporal supieron armar una obra de teatro, una guerra de pinturas, una coreografía de reggaeton.

Las pibas se encuentran y se sueltan. El teatro de la oprimida, por ejemplo, supo tener sello propio. Entre ropas que hacen de disfraces y opresiones vividas, se conmueven. Hay personajes y escenas, los dolores se mueven, toman otra dimensión; se dialogan con el grupo, moviendo los cuerpos, actuando, siendo otros personajes, vuelven activo lo vivido pasivamente. Esa pasividad muchas veces es estratégica: las pibas saben dónde hay lugar para decir, para hacer otra cosa, y dónde no. Saben también que pueden traer mediante la memoria personal los recuerdos marcados en el cuerpo, y hacerlos colectivos, romper una barrera que se creía indestructible: la de la naturalización, del acostumbriamiento, la de la docilidad históricamente impuesta a las mujeres.

En el círculo de confianza se han permitido reír de vivencias, incluso de las más injustas.

Allí la risa dice tantas cosas... podemos recordar que es un afecto y pensar que las pibas se están permitiendo sentir en el cuerpo todo lo que muchas otras veces vivieron de una forma anestesiada. Están recuperando, en alguna medida, su propio

territorio, en varios sentidos: en un espacio en su barrio, con sus amigas y sus educadoras; en su cuerpo y su posibilidad de sentir y en su alegría, tantas veces postergada por las labores de las que tienen que ocuparse, o por las tristezas y frustraciones que muchas veces cargan.

Entonces, pensamos, que un poco así se fortalece el grupo, el cual permite que lo inédito sea posible; es el grupo quien habilita que las voces sean escuchadas, los dolores sean reflejados, que las opresiones vividas puedan circular y que no queden atrapadas en los cuerpos individuales. Como sugiere Claudia Korol, los dolores de las opresiones son sostenidos por los colectivos.

Y sí. Le decimos feminismo, nosotras, adultas desde nuestra óptica privilegiada de conocer las diferentes olas del feminismo. Lo codificamos así. Lo queremos hacer con una intención política, que es la de facilitar que esas pibas puedan arrancarle a esta sociedad un poco de equidad.

Cada grupo es único e irrepetible y cuando se afianza, las preguntas más imposibles de responder empiezan a tomar forma, muchas veces convirtiéndose en otras preguntas.

Ese grupo fue surgiendo de modo singular: no lo unió, quizás como sucede en la escuela, la obligatoriedad de compartir ciertos tiempos. Cada momento compartido fue una elección que decidieron reiterar. Muchas veces el hecho de encontrarnos era en sí mismo una rebeldía organizada.

Desafíos pedagógicos: cuidados feministas situados y desaprendizaje de rivalidades

*Yo canto para alcanzarte
atravesando todo el azul
Yo canto para mostrarte
que sangro igual que vos...¹⁷*

17. "Yo canto para abrazarte porque entenderte ya no me basta" Serú Giran (1992)

A veces la alegría conquistada duraba un instante, porque cuando volvíamos al barrio un 8 de marzo, agotadas de la jornada, sabíamos que no era posible llegar cantando bien fuerte: “Se pensaban que éramos sumisas”. Pero, en ese acto mismo del silencio en los pasillos, ubicamos los cuidados que ideamos en ese *nosotras* que supimos nombrar con las pibas. Y en esos mecanismos de cuidados es donde encontramos también las formas feministas estratégicas y cotidianas de tratar de tirar, hermanadas, al patriarcado.

No nos sirve exponer toda la potencia que esos encuentros generan, pero eso no significa que no la sintamos, que no quede vibrando en el pecho durante mucho tiempo y latiendo de fondo eternamente. Porque aprendimos en la propia práctica que la vivencia de los feminismos marca un antes y un después en cada una de nuestras vidas, mucho más allá de llevar colgado el pañuelo verde, o alguna de las tantas insignias que supimos simbolizar. El mundo se empieza a ver distinto. Puede ser muy duro ese aprendizaje, debido a que saberse víctima de tantas opresiones es doloroso, pero la posibilidad de visualizarlo y organizarnos para hacerle frente nos permite dar cada nuevo paso con otro tipo de firmeza.

Desde que la consigna feminista de “lo personal es político” comenzó a trascender hace algunos años, sucedió que el mundo se pintó de otro color y nos permitió mirar y aprehender que tantas opresiones vividas llevaban la marca del patriarcado voraz. Años para intentar sanar heridas y algunas que aún quedan abiertas, además de la lucha constante para que deje de lastimar.

Como educadoras, junto con las pibas, creamos encuentros donde las rivalidades, aprendidas por una lógica social que nos quiere siempre enemistadas, empezaron a ser cuestionadas. Igualmente siempre supimos que existían universos diferentes entre adentro y fuera del *Espacio de chicas*. Hay un mundo interno, un mundo externo y una complejidad enorme en esa

relación. En nuestros encuentros íbamos tratando –no sin dificultades, contradicciones y cegueras propias– de problematizar todo aquello que notábamos como violencia machista, sexista y adultocéntrica.

Por más que puertas para adentro del *Espacio* lográramos ubicarlas como rivalidades impuestas, producto de una sociedad machista, cruzábamos la puerta y otra vez intentaban amedrentar. Siempre hay un varón que comenta algo, que grita más fuerte, una tía que las llama princesas y ubica comparaciones entre chicas para evaluarlas. Seguirá siendo un propósito muy complejo el de deconstruir la violencia machista; porque se actualiza. Toma otras formas, se cuela por los rincones de cada momento.

En el acompañamiento a niñas y adolescentes se hacen y se hicieron presentes una y otra vez las formas acostumbradas de negación de la sociedad hacia los aconteceres propios de las mujeres. Sigue siendo clave la propuesta de dejar de estigmatizar e invisibilizar sus cuerpos en todas sus formas: “Lo que sería deseable es que se le enseñase a aceptarse sin complacencia y sin vergüenza”, en palabras de Simone De Beauvoir. Sucede que ya la vergüenza está instalada: hacia la menstruación, hacia sus cuerpos en todas sus formas. Nos volvemos a preguntar cómo abordarlo, y de nuestra experiencia resaltamos como un hilo del cual tirar el encontrarnos para problematizarlo, resignificarlo, cuestionarlo y conectarnos con nuestros cuerpos desde un lugar de libertad, cuidado y amor.

Tenemos un solo cuerpo que nos acompaña y acompañará toda la vida. No es justo que sea nuestro rival, es una imposición funcional al sistema capitalista y patriarcal. Aprendimos que es preciso organizar esa rabia que nos genera la comparación con otras y optamos revolucionariamente por aceptarnos, querernos y que nuestros cuerpos sean nuestro primer territorio de sostén y de lucha.

Sentires hondos

“Sólo en sueños, en la poesía, en el juego (...) nos asomamos a veces a lo que fuimos antes de ser esto que vaya a saber si somos”¹⁸

Con la intención política de hacer práctica cotidiana el paradigma del protagonismo de la niñez, es nuestro desafío como educadorxs tratar de habilitar espacios entre niñxs y juventudes, donde corrernos cuando ellxs lo requieran para tener sus lugares, sin adultxs mediante, donde la confianza se agrande y el saberse juntxs potencie la vida.

Hace algunos años, en una de las jornadas de reflexión que promovimos desde La Miguelito Pepe, nos encontrábamos divididxs en subgrupos: educadorxs, niñxs y adolescentes. La propuesta se trataba de leer unos artículos sobre la cuádruple opresión: colonialismo, capitalismo, patriarcado y adultocentrismo. Luego de la lectura grupal, teníamos un momento de intercambio en grupos. Ahí nomás una de las chicas comenzó a preguntarle a su educadora: “¿Tu familia también hace lo mismo que haces vos?, ¿tu mamá va a las marchas con vos?, ¿tu familia te apoya?”. La niña se angustió y compartió que en su casa no contaba con apoyo. No bastaron unos segundos para que otro de los chicos, un adolescente, la mirara y le contara parte de su vida, y en unos minutos se generó un clima de intercambio y contención entre pares.

Si lxs chicxs saben que nosotrxs, adultxs, estamos y estaremos a su lado, se fortalecen en lo afectivo y se empoderan en lo subjetivo. Nuestro desafío continúa siendo, sin dejar jamás de acompañar, saber cuándo y cómo corrernos para que emerjan ellxs, con toda su potencia y sus espacios, donde suceda lo inexplicable del encuentro entre chicxs.

Creemos, también, que cada educadorx popular habita los espacios, los talleres y crea los vínculos con lxs pibxs desde lugares singulares.

18. Cortázar, Julio. (2011) *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara.

Nosotras nos continuamos preguntando por qué con lxs niñxs y adolescentes. Nos descubrimos respondiendo que algo de nuestras niñeces también intentamos sanar, algo de nuestras adolescencias queremos reparar. Y no es una reparación proyectiva, en el sentido de algo que traemos desde nuestro pasado sin elaborar. Por el contrario, repensamos responsablemente nuestra infancia y sus atravesamientos, redescubriendo el anhelo de ciertas revoluciones. Por ejemplo, la de la ternura: una imprescindible, en la que realmente existan otrxs en quienes confiar, a quienes apelar cuando las lógicas crueles de este sistema llegan invadiendo e intentando encerrarnos.

La nuestra sí tal vez sea una apuesta simbólica, la de generar con lxs pibxs terrenos más amables para que las niñeces puedan transitar.

Comprendemos también que no hay una reparación completa, que no podemos volver el tiempo atrás para exigir nuestra niñez protagónica. Pero sí es posible resignificar cada uno de esos delicados contactos que nos potenciaron para, hoy y siempre, poder hacer esta apuesta por las niñeces feministas.

Suena fuerte hablar de reparar, quizás se trate de convivir con lo que se rompió, con lo propio, con todo lo que traen las pibas. Esta sociedad patriarcal y capitalista nos vive rompiendo en mil pedazos, pero con esa capacidad resignificadora es que nos proponemos las rebeldías en cada encuentro. Y ahí mismo sentipensamos que historizando e historizándonos, otros horizontes se empiezan a delinear.

De las opresiones vividas hay muchas, de diferente tipo, y que todas hemos pasado alguna vez. Es necesario comenzar a ubicarlas, nombrarlas, saberlas injustas: porque no tenían que ser, nunca tuvieron que pasar... esa labor de por sí ya es ardua viéndolas como pasadas. En la medida en que siguen pasando en la actualidad y a la vez se problematizan, la tarea es muy dolorosa. Es frente a ese dolor que de alguna manera podemos decir que el grupo salva.

Palabras finales

*“Surca un camino inquieto, abre sus alas como ruiseñor.
Anida todos sus tesoros debajo del árbol y del gorrión.
Sueña sueños sinceros bajo un cielo de liberación”.*¹⁹

En esta experiencia en Carcova, el feminismo supo tener el nombre propio de cada una de las pibas... como una profunda y amorosa resistencia. Constante, porque hay mucho por resistir. Pero a la vez suceden cosas como el comentario de una de las chicas a la hora de pensar por qué hacemos un paro cada 8 de marzo: “Porque queremos ser libres”, dijo.

En lo caminado junto con las pibas nos encontramos con lo vital de la libertad. De repente *libertad* deja de ser un concepto efímero, y se transforma en puro deseo. Y sabemos que la capacidad deseante es la más difícil de doblegar, no hay capitalismo ni patriarcado que pueda con ella.

Creemos que la llama encendida, el motor que arrancó a desear, al día de hoy nos enfrenta con uno de tantos límites: la lucha constante contra las violencias tiene consecuencias y se siente en el cuerpo. Después de mucho andar, notamos que la idea de “lo sacrificial” es de nuevo el enemigo internalizado, que el cuidado es colectivo y nos incluye, entonces no debemos perderlo de vista.

Estamos aprendiendo a mirarnos entre nosotras, educadoras, y desnaturalizar cada forma de sufrimiento que se nos aparece como hábito; para eso a veces hay que distribuir las fuerzas y dejar que los procesos sigan su curso, con el empuje que ya adquirieron. Porque, aunque no tan a la vista, siguen andando.

Si las rebeldías están sembradas, las revoluciones serán cosecha.

En esta propuesta de una posible niñez y juventud feminista ubicamos a la construcción del *Espacio de chicas* como una respuesta colectiva y creativa a la imposición del poder patriarcal,

19. Soema Montenegro, canción “Niña”.

instituyendo una forma que va más allá del sufrimiento, defendiendo la alegría, organizando la rabia. Dialogando entre portadoras/es de diferentes saberes, haciendo del encuentro una creación. Porque, como Claudia Korol nos enseñó, no hay pedagogía emancipatoria que no tenga como base el diálogo. Viendo al otro en su experiencia, construyendo desde ahí. Pensando en las diferencias como posibilitadoras de aperturas de miradas.

Acompañando a estas pibas durante este tiempo (que es tan difícil de cuantificar porque ha sido de una intensidad imposible de describir) comprendimos que el movimiento feminista necesita hacer un espacio –enorme– para que ellas puedan caber. En las marchas que pudimos compartir nos dimos cuenta: el megáfono sonaba distinto con sus voces... porque son fuertes, y porque tienen mil cosas para gritar. Pero sobre todo, porque la sociedad entera debería callarse un rato, darse la vuelta y escuchar.

En estas palabras somos las educadoras quienes tratamos de transmitir algo de lo que entendimos sobre su experiencia. Anhelamos que pronto ellas, y todas las pibas de los barrios, tengan sus espacios para desplegar sus sentires, sus reclamos; sus niñeces villeras y feministas.

Nuestro desafío, como sociedad, será seguir batallando y creando espacios de encuentros, talleres que habiliten a que la vida siga latiendo en esos rincones. La deuda es con la niñez. Y nos mueve las ganas de cambiarlo todo.

No estamos solas, estamos juntas. Y si tocan a una respondemos TODAS.



Aprender a contar el mundo

El acompañamiento escolar como práctica de transformación y participación de niñxs

Por Hebe Montenegro y Paula Shabel

Escribimos estas palabras con mucha alegría por la compañera invitación que nos hicieron desde Ternura Revelde y que nos ha dado la posibilidad de repensar nuestra práctica y organizarla de un modo que sea compartible con todxs ustedes, medianamente comprensible e invitadora de la lectura. Pero escribimos también paradas desde cierto enojo que suele generarnos el sentido común en torno a las experiencias de apoyo escolar y las muchas ganas de resignificarlo.

Nos molesta mucho que el apoyo escolar se considere una práctica de segunda o una especie de residuo del quehacer político, un asistencialismo tolerable siempre y cuando sea eventualmente reemplazado por una “verdadera” práctica política emancipatoria. Desde el Estado se lo desvaloriza en sus funciones pedagógicas y desde las organizaciones suele ser visto como un medio para fines “mayores”, porque asumen que trabajar con niñxs no forma parte de la política real ni puede generar transformaciones en la realidad social. Al contrario de esto, nosotras estamos convencidas de que los espacios de apoyo escolar tienen

un valor propio y se constituyen en experiencias significativas para lxs sujetxs que los habitan. Por ello, y en línea con la propuesta de esta compilación, nos proponemos realizar una lectura no adultista del apoyo escolar recuperando las vivencias de niñxs y educadorxs en el espacio particular de acompañamiento de Au-laVereda (AV), un proyecto de educación popular con un largo recorrido en prácticas de acompañamiento escolar.

A lo largo de toda la historia nacional diversos sectores del campo popular han puesto en marcha espacios de apoyo para acompañar las trayectorias escolares de lxs niñxs. Desde las propuestas socialistas y anarquistas de principios de siglo XX²⁰, pasando por las sociedades populares de educación y la militancia de base peronista, llegando a un resurgimiento de estas experiencias en los ochentas²¹ y su explosión en los noventas en pleno auge neoliberal²².

Muchas veces son lxs mismxs vecinxs (por lo general, en realidad, vecinas) quienes abren las puertas de sus casas para que lxs niñxs del barrio hagan la tarea. Otras veces son las organizaciones sociales y partidos políticos; de hecho, se ha transformado en una de las formas más comunes de inserción territorial, ya que habilita un contacto relativamente rápido y constante con las familias de lxs niñxs que asisten a los apoyos. Estos espacios no solamente ayudan con la tarea, sino que suelen ser también merenderos y comedores, al mismo tiempo que una suerte de “Centros de Acceso a la Información Varia” para las familias, cuando tienen

20. Barrancos, Dora (1990) *Anarquismo, educación y costumbres*. Buenos Aires: Contrapunto; Carli, Sandra (2012) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

21. Puiggrós, Adriana (2003) *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

22. Santillán, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos; Shabel, Paula (2016) “Aprendo lo que se me canta. Niños/as frente a diversas propuestas de construcción de conocimiento”. *Propuesta educativa*, 45(1): 107–116.

dudas respecto de cómo acceder a algún plan social o cuando llega el momento de hacer las inscripciones a las escuelas.

Sin embargo, salvo algunas excepciones, sigue sin haber un tratamiento serio desde los núcleos de creación y reflexión teórica respecto de estos espacios, que llegaron para quedarse y que tienen un lugar importantísimo no sólo en las trayectorias de miles de niñas y sus familias, sino también en la vida barrial toda. Se los sigue considerando, como dijimos más arriba, una práctica en las superficies de la política, un “parche” de la escuela, que no debería existir si todo funcionara perfecto. Como el movimiento feminista nos enseñó, el lenguaje un poco construye el mundo y nos ayuda a darle sentido, y no da lo mismo cómo nombramos las cosas. Por lo tanto, queremos proponer que empecemos a llamarles espacios de acompañamiento escolar en vez de “apoyo”, porque son, de hecho, instancias que trabajan desde la integralidad y en articulación con familias y docentes.

Consideramos que esa idea de “parche” implica de por sí una mirada adultocéntrica, porque pierde de vista todo lo que sucede en estas casas, espacios culturales y locales de organizaciones políticas, los vínculos que se generan, las mil opciones, caminos y perspectivas que se abren. Las experiencias de apoyo escolar son espacios de construcción de conocimiento, de encuentro entre niñas de diferentes edades, de creación constante y un posible camino hacia la participación plena de las niñas en sus comunidades. Porque a participar se aprende, se practica, como todas las cosas; siempre por algún lado se empieza y muchas veces esa línea de salida está en los apoyos.

Entonces, las invitamos a pensar con nosotras en las siguientes páginas: ¿Cómo hacemos para que los espacios de apoyo escolar sean también espacios de participación de la niñez?, ¿cómo se salda la distancia entre el apoyo escolar y la escuela?, ¿cuál es su lugar en el barrio?, ¿qué pasa con las niñas y su relación con el espacio una vez que se egresan de la secundaria?

Un poco de historia aulaveredil

AulaVereda nació como proyecto de acompañamiento escolar en el barrio de Almagro a fines de 2007, justo cuando la Ciudad de Buenos Aires se ponía amarilla y hostil. Con unxs compañerxs del Partido Comunista habíamos arribado unos meses antes a la esquina donde hoy funciona el Centro Cultural La Casa de Teresa cuando estaba vacía y quedaba todo por hacerse. Fue en una jornada de limpieza que se nos acercaron un par de madres para consultar si allí había apoyo para sus hijxs; dijimos que sí y emprendimos el viaje.

En abril de 2008 el proyecto ya tenía nombre y funcionaba con un equipo de 6 educadorxs y unxs 20 niñxs del barrio, todxs de la escuela primaria. Cuando crecieron esxs chicxs, abrimos el espacio para secundaria y otro de nivel inicial para hermanitxs y primxs más pequeñxs, que no tenían con quién quedarse mientras lxs otrxs venían a estudiar para sus exámenes. Hacíamos 2 horas de tarea, una merienda y un rato de proyectos lúdicos con juegos y planificaciones propias. El contenido primaba sobre otras dimensiones del aprendizaje: les niñxs se dividían por las materias en las que necesitaban trabajar ese día (“lengua”, “matemática”, “naturales”, etc.), lo cual facilitaba la tarea para lxs educadorxs. Se podría pensar que era una práctica más “a demanda”, muy atada a la realización de ejercicios y la resolución de dudas de lxs niñxs sobre cuestiones específicas.

Cada vez eran más niñxs y, por suerte también, más educadorxs involucradxs en el proyecto. Con los aires nuevos y la experiencia acumulada, el colectivo de adultxs incorporó una serie de herramientas, debates y prácticas que les permitió separarse de la resolución de tarea y comenzar a organizar de otra forma la jornada. Estas modificaciones vinieron de la mano de una búsqueda constante de formación que acercó al colectivo de educadorxs a la experiencia de Pañuelos en Rebeldía, quienes accedieron a darnos un taller de formación en 2010 y zarandearnos un poco las ideas. Así, el paradigma de la educación popular, y libros

como *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, se transformaron en instancias ineludibles del proyecto pedagógico.

Lo mismo sucedió con la escuela pública, con la que pasamos a tener un contacto cotidiano para coordinar acompañamientos conjuntos que efectivamente incidieran en las trayectorias escolares de lxs chicxs y les permitieran finalizar sus estudios. A partir de estos intercambios entendimos que lo mejor era que lxs niñxs se agruparan por ciclo escolar, respetando algo de la gradualidad institucional, pero también sosteniendo la apuesta por la pluriedad, que es propia de AulaVereda.

Otra de las cosas fundamentales que aprendimos con el correr de los años fue a jugar. Las prácticas lúdicas se transformaron en una forma cotidiana del espacio cuando entendimos que conocer no tiene por qué ser aburrido y que es un proceso de todo el cuerpo. Para esto nos ayudó mucho el Instituto de Tiempo Libre y Recreación, con el que tenemos intercambios permanentes, y la participación en las Jornadas de Recreación, que se volvió una cita obligada de mucho trabajo, madrugones y una manija hermosa de aprendizajes. Resulta que jugar es para aprender y es también para conectar con otrxs y, por sobre todas las cosas, a veces jugar es solamente eso y es hermoso.

Llegó 2015 y AulaVereda comenzó a multiplicarse en diversos espacios partidarios, primero en CABA y después más allá. No es casualidad que el proyecto haya llamado la atención mientras la crisis económica crecía y la precarización de las vidas de las familias se tornaba más evidente. Lxs niñxs resultaron ser una de las principales víctimas del régimen neoliberal replantado en nuestro país y muchas organizaciones comenzaron a visibilizar la particularidad etaria de los problemas. AulaVereda hacía un rato ya que apuntaba para ese lado y otros barrios comenzaron a desarrollar el proyecto. Primero en la Villa 31, donde ya existía una brigada cultural que venía pensando en ese sentido, y el vecino barrio de Boedo, luego se sumó la Provincia de Buenos Aires con La Plata, Berazategui, Quilmes y Moreno. Y de ahí volamos

hasta Gualeguaychú y Mendoza y esperamos ser muchas más. La magia es que en cada lugar AulaVereda funciona diferente, porque como nos viene enseñando la epistemología decolonial y feminista, lxs sujetxs son inescindibles de los territorios que habitan, sus prácticas y emociones²³.

Todo esto tuvimos que pasar para llegar a la idea de la participación política de lxs niñxs y convertirnos nosotrxs mismxs en un espacio de autogestión y organización infantil. Lento pero avanza, dicen por ahí. Caminando por estos rumbos de las organizaciones de niñez, nos encontramos con increíbles experiencias que ya estaban sucediendo en el campo de la educación popular y la infancia, y ellas nos ayudaron a reforzar el trabajo político que implica dicho paradigma. Hacer política con lxs pibxs resultaba una práctica cotidiana en AV pero no lo habíamos conceptualizado jamás de ese modo. De a poco lo fuimos entendiendo y descubriendo esas prácticas pequeñas que, si bien parecen no formar parte de La Política (así con mayúscula), la construyen desde lo cotidiano.

Del mismo modo, la ola verde y violeta nos estalló en medio de planificaciones y debates, como a todxs. Nos obligó a pensar ideas nuevas y redireccionar nuestra mirada en todas y cada una de las actividades. Reformulamos programas, hicimos más formaciones y enloquecimos un poco frente a semejante desafío: trabajar desde el feminismo la educación popular, tanto en el laburo con lxs pibxs como con nosotrxs, lxs adultxs. Problematicar los vínculos y hablar de los cuerpos se tornó una necesidad, y en ese andar, la politización de la vida cotidiana nos llevó un poco más cerca de asumir el encuentro con lxs niñxs como una práctica de transformación posible. Aprendimos a gritar que lo

23. Lander, Edgardo (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO; Maffia, Diana (2016) "Contra las dicotomías: Feminismo y Epistemología crítica", en Claudia Korol (comp.) *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Ediciones América Libre / El Colectivo / Chirimote.

personal es político y que no hay sujetxs más capaces que otrxs de pensar y hacer sobre el mundo, sino que es cuestión de socializar los medios a través de los cuales ese accionar es posible; y nos propusimos hacer de AulaVereda ese espacio de democracia radical. Siempre será un camino por andar, pero lo que sucede en el paso a paso es hermoso y nos conecta permanentemente con la escuela, el conocimiento y el protagonismo infantil.

Escuela pública, educación popular y participación niña en el espacio de acompañamiento

Muchas cosas suceden, pues, en AulaVereda, así como también en otros espacios de acompañamiento escolar. En lo que queda del texto, nos dedicaremos a recorrer estos elementos, que hoy y en este contexto nos parecen los más relevantes: 1) la relación con la escuela pública, 2) la participación de lxs niñxs y 3) la educación popular. Con este fin, recurriremos a registros escritos de diversas situaciones reales que sucedieron en AV. Tenemos la intención de abrir una ventana para mirar hacia el interior de lo que allí se desarrolla y que, por este medio, ustedes tengan una idea más cercana y puedan darle más sentido a la reflexión que presentamos.

1. La escuela pública y los contenidos escolares

El hacer la tarea todas las semanas con lxs chicxs y tener ese contacto tan cercano con sus trayectorias educativas implica una cotidianeidad con los contenidos curriculares que se ve reflejada básicamente alrededor de la necesidad de formación constante en el equipo de educadorxs, de la presencia de contenidos curriculares en proyecto propios, y de una relación más o menos sistemática con las escuelas a las que asisten lxs chicxs:

Lista de talleres de formación 2019:

- . Enseñanza de la matemática
- . Concepciones de niñez
- . El juego y la lúdica

- . Trabajo con niñxs desde una perspectiva feminista
 - . Enseñar el sistema de escritura
 - . Planificación y rol del coordinador
 - . Educación popular en tiempos de crisis
 - . Las pibas al Encuentro Plurinacional
 - . Masculinidades en el espacio de recreación
- (Balance del año AulaVereda Almagro, diciembre 2019)

Hay una batería de talleres que llevamos adelante a lo largo del año. Algunos están ligados a temas coyunturales y otros a objetivos propios del proyecto, como son las cuestiones de género y la participación política de lxs niñxs, apuntando a la reflexión sobre la propia práctica. Otros más se enfocan en la construcción de herramientas dentro del equipo; y por último, pero no menos importante, otro gran grupo de talleres son aquellos dedicados a la enseñanza de contenidos curriculares, sobre todo de la lecto-escritura y la matemática. Para ello convocamos maestrxs y profesionales que vienen de profesorados y universidades con las que a lo largo de los años hemos establecido contacto.

En los principios del proyecto los talleres de formación se daban de forma esporádica, y con el correr de los años fueron tomando mayor centralidad. Hoy en día intentamos tener varios en el año, y son instancias que forman parte de la columna vertebral del proyecto pedagógico. Son momentos de debate e intercambio de ideas, de sistematización y reflexión que fortalecen nuestra perspectiva, y nos hacen un mejor equipo, un mejor proyecto. La formación constante tiene, al mismo tiempo, un fuerte componente político: para lxs pibxs de la clase trabajadora, la mejor educación posible. Tener un equipo formado y preparado, entonces, para llevar adelante un proceso pedagógico es una condición no negociable. La socialización del conocimiento también forma parte de la transformación social, y del buen conocimiento, el que nos abre puertas hacia nuevos mundos y nos permite imaginar otras realidades. Ese es el que queremos para lxs pibxs:

Una problemática que surgió fue la asistencia de niñxs sin actividades o tareas específicas, que generaban una disrupción respecto de quienes necesitaban concentración. También porque demandaba una mayor presencia de lxs profes para contenerles. Por ello, se empezaron a pensar proyectos temáticos que atraviesan las distintas áreas. Para niñxs de primaria, a partir de la lectura de un cuento; para secundaria, a través de la temática de los gusanos. De esa forma, martes a martes se realizaban tareas de lectura, escritura de matemáticas, biología y ciencias sociales.

(Balance del año AulaVereda Almagro, enero 2020)

La presencia de contenidos curriculares en los proyectos pedagógicos también es moneda corriente en el proyecto. Las instancias de acompañamiento escolar no se reducen únicamente a los momentos de hacer la tarea, sino que también muchas veces están presentes y, a propósito, en las propuestas lúdicas que les hacemos a lxs niñxs. El juego como herramienta para abordar los contenidos escolares es casi una forma de trabajo típica en el proyecto porque estamos convencidxs de que conocer y aprender puede ser un proceso lleno de disfrute. Al mismo tiempo, incluir contenidos curriculares en las propuestas permite darle a ese contenido un anclaje territorial, sentido en la realidad concreta y cotidiana en la que lxs pibxs y educadorxs nos movemos. Aprendimos del constructivismo²⁴ a contextualizar ese contenido, y darle una materialidad que les resulte familiar a lxs pibxs para que puedan acercarse de otro modo.

Y, por sobre todas las cosas, que sostengan su escolaridad, haciendo efectivo el ejercicio del derecho a la educación, como un camino necesario para la transformación:

24. El constructivismo es una teoría (epistemológica y psicológica) que explica que los sujetos construyen conocimiento recomponiendo los objetos activamente a partir de los marcos de significación propios de cada uno siempre en relación con el entorno y con lxs otrxs. Fundado en las investigaciones de Piaget, hoy es una de las bases de la pedagogía local de mano de referentes como José Antonio Castorina, Flavia Terigi y Horacio Itzcovich. con quienes tenemos la suerte de trabajar en diversas propuestas.

–Bueno, cuento un poco lo que fue mi reunión con la maestra de Pedro –dice una de las educadoras en la reunión de cierre de jornada–. Una copada ella, me pasó los programas de lengua y sociales, que es lo que él tiene que recuperar en el período de diciembre, me dejó algunas copias de las actividades que estaban haciendo y me pasó su mail. La idea es que laburemos en conjunto para que Pedro pueda pasar de grado con los contenidos que necesita para el año próximo.

–Genial –comenta otra educadora–. Yo fui a hablar con la mamá y quedamos que además del sábado nos vamos a ver con Pedro un par de jueves, así tenemos más tiempo para repasar. Y también me pidió el contacto de una psicóloga porque dice que estaría bueno para Pedro ir, que está muy nervioso y le pega a todo el mundo, así que le pasé el teléfono del Centro este que queda cerca y pagás lo que podés.

–Bien –dice otra–. Ahora hay que sentarse con Pedro, contarle que hicimos todo esto que ya habíamos acordado y ver si está de acuerdo con el plan. Seguro nos odia un poco al principio, pero lo que más quiere es no repetir, así que creo que va a aceptar.

(Registro AulaVereda Almagro, noviembre 2017).

La escuela pública es mucho más que un espacio de aprendizaje, muchas veces es una institución estructurante de las dinámicas sociales, con un rol fundamental dentro de las mismas. Y AulaVereda tampoco se restringe solamente a la construcción de conocimiento curricular, sino que también acompaña toda esta otra función social que tiene la escuela. Nos reunimos con maestrxs, directivxs, supervisorxs para que sepan que existimos, que conocemos a lxs pibxs y a sus familias, y que estamos todo el año trabajando con ellxs para que les vaya bien en la escuela.

La relación que un proyecto comunitario puede establecer tanto con lxs pibxs como con sus familias es diferente a la que puede establecer la escuela. El ser parte del Estado, la formalidad y la institucionalización, restringen el accionar de lxs docentes, ya que hay cosas que no pueden hacer, como entrar a las casas de lxs pibxs. Al trabajar en lo que se denominan espacios de

educación más allá de la escuela, lxs educadorxs de AV tenemos otro margen de acción. Sin embargo, carecemos de los recursos institucionales que sí posee la escuela. Por lo tanto, muchas veces lo que sucede es que trabajamos conjuntamente con lxs docentes para poder garantizar el derecho a la educación de lxs pibxs.

Si bien AulaVereda funciona en múltiples distritos, cada uno con sus realidades diferentes, uno de nuestros anclajes territoriales de mayor duración en el tiempo es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este distrito, donde Cambiemos gobierna desde hace trece años, los derechos de lxs sectores populares se ven constantemente vulnerados, sobre todo los derechos de lxs pibxs:

Mime: Profe no entré al Buenos Aires.

Educadora: ¿Y cómo estás con eso?

Mime: Me da igual, sólo que ahora no sé a qué escuela voy a ir, porque las inscripciones son por internet y yo en casa no tengo y no sé ni cómo se hace.

Educadora: Acá estamos inscribiendo, no te preocupes, más tarde nos sentamos y buscamos alguna escuela cerca de tu casa y ya te anotamos.

(Registro AulaVereda Almagro, noviembre 2019)

Esta es una situación que se repite año a año desde que se instaló en la ciudad el sistema de inscripción online, como proceso de expulsión del sistema educativo, ya sea porque no se comprende la plataforma, o porque las familias no tienen internet o dispositivos desde los cuales llevar adelante el trámite virtual. Esto, sumado al hecho de que las vacantes que no alcanzan y dejan a un montón de pibxs afuera o teniendo que recorrer grandes distancias para llegar a la escuela. Desde AulaVereda acompañamos cada caso, buscamos los recursos de amparo, los presentamos ante la justicia y damos vueltas los pasillos burocráticos hasta encontrar soluciones en las que primen los derechos y los deseos de lxs niñxs. Por eso también nos hacemos presentes en todas las luchas docentes, participamos de sus movilizaciones y levantamos sus banderas.

Por otro lado, y como ya hemos dicho, lxs niñxs no son sujetxs que andan solxs por la vida social, sino que se encuentran e interactúan con otrxs, como pueden ser sus familias, otras organizaciones y diversas caras del Estado, con las que eventualmente también lxs educadorxs terminan interactuando. Así, hacer acompañamiento escolar no solo implica una dimensión pedagógica, sino también hacer un trabajo respecto de otras necesidades o demandas, como pueden ser el trámite de inscripción a la escuela o el ingreso a la Universidad, proteger a lxs pibxs de los abusos policiales o acompañar a las familias a sacar la Asignación Universal por Hijo.

2. La participación política infantil

Lo que nos ha sucedido siempre es que, al acercarnos a la vida escolar de lxs niñxs, nos adentramos en la integralidad de sus subjetividades. Ellxs no son meramente escolares ni su vida se restringe al ámbito escolar, sino que atraviesan diversos escenarios, que los constituyen como sujetos, a la vez que ellxs los van transformando en su andar. Es por ello que AV se convierte en un centro de la vida infantil, con actividades que exceden el apoyo sin dejar de estar con él vinculadas, en el diálogo sincero surgen otros proyectos que se van plasmando de a poco en el marco de AV. Necesidades que son de lxs pibxs y que también son de lxs educadorxs, que en el estar con lxs niñxs también se van conociendo a ellxs mismxs y resignificando su rol en la organización:

Lucre (educadora): Las asambleas las empezamos a hacer en 2016, creo que al principio de ese año, y las hacíamos todos los sábados y era un caos [se ríe y se ríen con ella varixs profes que estuvieron presentes en ese momento]. Lxs chicxs se re aburrían de hacer asamblea todos los sábados, ¡medio que no había nada que discutir tanto en la asamblea si era todos los sábados! Y justo ahí tuvimos un taller en el Centro Cultural de la Cooperación, con Marta Marucco²⁵ que es una maestra genia, y bueno, ahí nos dijo que nos calmemos [se ríe],

25. Marta Marucco es una pedagoga especializada en formación docente, vinculada a diversas organizaciones sociales.

que quizás nosotros queríamos hacer asamblea todas las semanas, pero los chicos no, así que ahora la hacemos sólo una vez por mes y tomamos ahí las decisiones todos juntos, lo que vamos a vender, para qué vamos a juntar la plata, y hasta cosas más prácticas, como qué peli queremos ver el día que toca ver peli en la parte de recreación. La idea es que todo todo lo resolvamos ahí, que cada vez vayamos tomando más decisiones juntos, en una asamblea donde votamos todos, los profes y los chicos. Hay una idea ahí de autonomía de la infancia, que ellos también pueden decidir, pero también de trabajo de grandes y chicos en igualdad de condiciones, de generar unas relaciones de respeto mutuo, en la que los adultos no sepamos más porque somos adultos, sino que sabemos más de algunas cosas y de otras no, otras las vamos haciendo juntos, en un marco de horizontalidad.

(Registro AulaVereda Almagro, marzo 2018).

Si bien el derecho a la participación está de alguna forma esbozado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en su implementación local, la ley 26.061, no es un derecho explícito su fomento y su construcción, sino solo su recepción. Es decir, en la palabra escrita lo que se enuncia es que no debe ser censurada la participación de lxs pibxs, pero no se establecen herramientas o estrategias para llevarla adelante, por lo que queda en una formalidad que no es llevada a la realidad concreta. La participación infantil es, ante todo, una apuesta política que hacemos como espacio junto con lxs pibxs a darle una vuelta de tuerca al lugar en el que ponemos hoy como sociedad a la niñez.

Hacer asambleas con lxs pibxs fue una de las formas que encontramos para construir esa participación, que no es únicamente un proceso de ellxs, sino que como adultxs también estamos aprendiendo a armar nuevos modos de participar políticamente en términos interseccionales. Así como el feminismo nos está enseñando formas no patriarcales de construcción política, pensar desde este paradigma nos obliga a inventar formas no adultistas de incidir en las realidades y dar vuelta las relaciones de

poder. Vaya desafío. Una de las primeras cosas que aprendimos es que la política no está solamente en el Congreso, en la Casa Rosada o en una marcha, sino que la política es un proceso vivo, que puede encontrarse hasta en los espacios más pequeños de la vida cotidiana. Decidir entre todxs qué vamos a merendar o quiénes van a encargarse ese día de ciertas tareas o a dónde queremos salir, es también una instancia de participación válida y necesaria de ser recuperada como tal.

El espacio, conforme se va construyendo una cotidianeidad y un día a día, se transforma en un lugar de intercambio de ideas, pensamientos y experiencias, que sin dejar de lado la dimensión de acompañamiento, también toma otros rumbos. Mientras lo habitan, lxs pibxs y también lxs profxs lo significan y se lo apropian, y es solo cuestión de tiempo hasta que empiecen a proponer ideas para hacer o para intervenir el espacio. A partir de proyectos propios, fuimos construyendo instancias de organización entre nosotrxs y una apropiación de esas instancias, donde son lxs pibxs quienes las proponen, a veces para dirimir conflictos, otras veces para tomar decisiones y otras, también, para cuestionar las prácticas de lxs educadorxs.

Teo: Mirá, una profesora dice una propuesta y después otro dice otra propuesta y otro otra, puede ser un chico o una profesora que diga otra propuesta y ahí dicen “vamos a votar” y el que va más a la propuesta de ese chico, esa es la que gana. Y salimos o hacemos lo que elegimos ahí.

(Entrevista en AulaVereda Almagro, febrero 2018).

En este sentido, queremos resaltar el hecho de que son pocos los espacios exclusivos para la infancia que la sociedad ofrece y muchas veces el apoyo escolar es, al menos por un rato y con una estructura diferente a la escuela y la casa, un espacio que puede ser diseñado por ellxs, configurado en sus dinámicas y actividades. Hoy en día lxs pibxs hacen propuestas respecto de cómo debería estar ordenado cada lugar, o lo utilizan de formas no previstas por lxs educadores, haciendo un partido de fútbol, usando las

sillas como arcos o proponiendo hacer una batalla de rap. Así sucedió en AulaVereda Almagro en 2018, donde a partir de una propuesta de lxs pibxs se organizó, junto con ellxs, una batalla de rap entre jóvenes a la cual asistieron no sólo lxs niñxs que concurren al espacio, sino también otras personas, que incluso aportaron a la economía del proyecto. De forma similar, durante 2018 y 2019, con el grupo de adolescentes llevamos adelante proyectos de autogestión donde cocinábamos pizzas (y a veces alguna cosa dulce, como trufas) y las vendíamos, y luego decidíamos entre todxs qué hacer con el dinero:

En ronda el grupo de lxs niñxs más grandes escuchan a una de las educadoras presentar los números de la última venta. Lo hace mediante un cartel donde están escritos los gastos y los ingresos y las cuentas correspondientes que dan el resultado total

Antonia (educadora): Entonces tenemos 1835 pesos

Ema: ¡somos ricos!

Mauricio: Qué vamos a ser ricos, no compramos nada con esa plata

Antonia: La pregunta es qué quieren comprar o hacer con eso. Porque ponerle para una merienda piola nos requete alcanza, pero para alquilar la cancha y hacer un partido de todas las AulaVeredas no

Martín: Hagamos una votación y se decide en asamblea

(Registro AulaVereda Almagro, octubre 2019)

La asamblea de ese día fue un caos. Tomar decisiones colectivamente suele ser complejo y no hay en lxs niñxs una pureza de espíritu que lxs exima del conflicto. Menos mal. Sobre los diálogos y las confrontaciones se gesta el propio aprendizaje del respeto y la coordinación de deseos en pos de un objetivo común. La magia es que la asamblea sea una opción posible en los procesos de toma de decisiones y que sean lxs niñxs quienes decidan cuándo y cómo ponerla en práctica.

En este mismo sentido, el movimiento feminista fue una puerta gigante a nuevas formas de participación. Si bien en 2015 habían empezado las marchas del Ni Una Menos, para visibilizar

la violencia de género y las opresiones que día a día sufrimos las mujeres y disidencias, fue en 2018 con la discusión legislativa por la legalización del aborto seguro y gratuito que explotó el interés, sobre todo de las pibas, por participar de las movilizaciones y formar parte de esa marea verde. Desde usar el pañuelo verde en la mochila hasta marchar con nosotras, pasando por a veces sólo querer hablar del aborto y no de otras propuestas que hacíamos, las pibas se sintieron sumamente interpeladas por el feminismo. Así fue que en 2019 viajamos con ellas al Encuentro Plurinacional en La Plata, después de un proceso de construcción que duró todo el año, en el que armamos talleres y mini encuentros entre nosotras y con otras organizaciones que trabajan con niñxs:

El salón está dividido en cuatro sectores bien diferenciados. En el primero hay una mesa llena de fotos, algunas en blanco y negro y otra en color, con un cartel grande que dice “Historia del movimiento feminista”. Las fotos son de movilizaciones de mujeres y son de diferentes épocas y lugares (se nota porque los carteles que se ven están en diferentes idiomas). En otro sector hay otra mesa, y sobre ella hay cosas relacionadas con la legalización del aborto: pañuelos verdes y también celestes, el libro Será Ley de Ro Ferrer, un juego de mesa llamado “Que Sea Ley”. Por otro lado, en una pared está escrita la palabra “estereotipos”, y hay un afiche pegado. Y por último, en otro sector, hay un cartel que dice “niñez trans”, y se observan algunos libros (Yo nena, yo princesa, Mariposas Libres y Cumbia, Copeteo y Lágrimas) un comic (Teen Trans) y algunas imágenes de la Asociación Civil Infancias Libres en movilizaciones. En cada sector hay grupos de niñxs explorándolo, con una educadora que charla con ellxs y responde preguntas

(Registro AulaVereda Almagro y Villa 31, agosto 2019)

Algo que aprendimos de este proceso es que para las pibas, más allá de los contenidos que había en cada taller, lo más impactante fue participar del Encuentro, ir hasta allí y ser parte de esa

marea. Fue un gran aprendizaje el recorrer las calles y ver millones de pañuelos, no poder ir a ningún lado sin cruzarse con una masa de mujeres y disidencias, estar en la feria, ponerse glitter, sacarse selfies y subirlas a instagram y tik tok, cantar canciones con las profes. Pensamos que uno de los grandes atractivos que tiene el feminismo para las pibas es la democratización de la participación, donde se propone una horizontalidad que invita a todas y todxs a ser parte. Una pregunta que nos hacemos, a partir de esta experiencia, es cómo hacer esa invitación a los pibes, a los niños que conviven en estos espacios con las pibas, cómo trabajar con esas masculinidades.

De hecho, nos pasó que el propio grupo nos cuestionó el poco trabajo que habíamos hecho con los varones ese año. “Siempre es con las chicas todo,” se quejaron ellos, y las pibas desconfiaban de que fueran ellas las que tenían que hacer todo el trabajo, mientras “los varones siguen igual que siempre”. Es una línea de trabajo que queda abierta y es el desafío que se viene y sobre el cual esperamos reflexionar con ustedes en próximos encuentros literarios y de mate con galletitas.

3. Educación popular y niñez

Poniéndonos a pensar cómo era posible que AulaVereda reuniera el trabajo sobre las tareas escolares y las propuestas de participación niña, llegamos a la conclusión de que es la perspectiva de la educación popular la que permite ponerlas en diálogo y que convivan en un mismo espacio. La razón es relativamente simple. El paradigma de educación popular plantea, entre otras cuestiones, que todxs conocemos algo y desconocemos otras cosas, y que es en el encuentro que podemos construir un conocimiento nuevo entre lo que saben unxs y otrxs.

Esto no quiere decir, y creemos que desafortunadamente en estos tiempos hace falta aclararlo, que entonces como todxs sabemos algo no hace falta educar. Por el contrario, significa que en el diálogo se aprende, que hace falta mucho del encuentro y la

conversación para compartir saberes y forjar otros nuevos, que si tenemos conocimientos que pueden ayudar a otrxs entonces es nuestra responsabilidad democratizarlos, teniendo en cuenta que en un proceso pedagógico todxs somos sujetos que participan. Todxs somos capaces de relacionarnos con ese saber de forma activa, poniéndolo en relación con saberes previos, con el territorio que habitamos, con las personas con las que nos vinculamos. En pocas palabras, que la construcción de conocimiento es un proceso mucho más complejo que el de la pura transmisión.

Siguiendo con esta línea, al trabajar con pibxs en un espacio de acompañamiento desde esta perspectiva, inevitablemente llegamos a comprender que si son productoxs de conocimiento, entonces son también sujetxs políticxs que producen saberes sobre el mundo y actúan sobre él de modos tan válidos como los de las personas adultas. Reconocer en lx otrx un par es abandonar la educación bancaria, pero también asumirlo tan capaz como yo de crear alternativas políticas y disputar(me) el poder. Es desechiar el evolucionismo colonial que ubica a lxs niñxs en el lugar de *aún-no*, en el que también se ubicó históricamente a las mujeres y a todo ser que no se correspondiera con el ideal del sujeto trascendental kantiano, siempre tan blanco, europeo, hetero y cisgénero. Es incluso superar las dinámicas de competencia entre los grupos y forjar lazos horizontales de consenso desde los cuales sostenerse para disputar allí donde realmente hace falta, contra quienes nos subsumen, lastiman y matan.

La participación no puede nunca ser un privilegio de unxs po-cxs porque es injusto, pero también porque nos necesitamos todxs para lograr las transformaciones que queremos. Eso es algo que entendimos transitando los caminos de AulaVereda desde sus comienzos hasta hoy. Y esto significa que es nuestra responsabilidad como adultxs y como educadorxs generar espacios donde eso sea posible y deseable, abrir puertas, hacer sonar intereses que antes eran desconocidos y bancarse después tener que correrse del centro de la escena. Lxs chicxs son constructores de

su propia realidad en muchos casos, y es solo cuestión de mirar con atención. En otros casos, hace falta del acompañamiento adulto para socializar los medios de producción y reproducción de la realidad para que la participación se haga efectiva.

Recorriendo los caminos de la educación popular comprendimos que lxs niñxs conocen, desean y sienten y que en esa subjetividad niña existe una potencia transformadora que puede (o no) ponerse en juego, desplegarse siempre en relación con lxs demás y con su entorno. Porque no estamos hablando de las individualidades autosuficientes de corriente liberal, sino de sujetxs que construyen su autonomía a partir de los cuidados que en cada espacio se les brinde, como todxs. Los cuidados nos hacen libres, dicen por ahí, y no se equivocan. Asumimos que la protección es una necesidad básica de los seres humanos y esta puede ponerse en práctica sin paternalismos que opriman, sino desde una base sólida de mutuo reconocimiento de saberes, trayectorias y proyectos. Es en ese reconocimiento que la construcción de conocimiento adquiere la capacidad dialógica de la que tanto hablaba Freire²⁶ y que nos ha ido llevando desde la preocupación por la escolaridad hacia la participación política de lxs niñxs, configurando el proyecto de AulaVereda tal y como es hoy, y del cual esperamos que siga mutando para y con lxs niñxs que lo habitan.

Aprendiendo las lecciones para ser

AulaVereda es una de las muchas experiencias de apoyo escolar que funcionan hoy en cada uno de los pueblos, barrios y municipios de nuestro país y de Latinoamérica. Es uno de los tantos inventos propios del campo popular para lidiar con sus problemáticas e inventar caminos de transformación. Seguro que no funcionan todos iguales, que no se hacen las mismas preguntas ni toman las mismas decisiones frente a los conflictos. Pero seguro que sí se hacen preguntas y abordan conflictos vinculados

26. Freire, Paulo (2015)[1970]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

a lxs niñxs con quienes trabajan, y eso es lo único que hace falta para que pueda venir todo lo demás.

Les invitamos a resignificar los espacios de acompañamiento, a pensarlos desde la creación y el encuentro para la construcción de un conocimiento diferente, una construcción que, desde una impronta popular y transformadora, siempre resulta en comprender un poco más de la propia realidad, de sus dinámicas y problemáticas y que desde allí nos acerca a nosotrxs mismxs y a lxs demás. Por eso, acompañamientos del mundo, ¡uníos! Tenemos una potencia de lucha por y con las infancias dignas que se multiplica si coordinamos acciones y nos reconocemos en el compañerismo y la solidaridad.

Y también será más fuerte si logramos jerarquizar estos espacios desde la militancia, desde el Estado y desde la academia, que se los tome en cuenta, se los consulte e incluya en los proyectos de transformación social. Porque son una realidad en la vida de lxs pibxs y desde ahí ellxs también van forjando el mundo, su mundo. Quizás estas experiencias sean las únicas que, en poco tiempo y sin demasiadas trabas burocráticas, pueden ser moldeadas por la voluntad colectiva de lxs niñxs que las conforman, abriendo caminos a experiencias de participación protagónica y libertad compartida.



Comunitarios y populares

Espacios de cuidados para las niñeces desde los primeros años

*Por Jardines Comunitarios y Populares
Movimiento Popular La Dignidad*

I. De guarderías y maternales a jardines comunitarios y populares¹

Prefigurando posibilidades

Intentaremos hacer un relato sobre la experiencia de construcción de jardines comunitarios y populares, comenzando por un recorrido histórico que dé cuenta del contexto en el que surgen.

La ofensiva neoliberal vivida en nuestra Patria Grande durante los 90 fue generando una creciente resistencia de un conjunto de organizaciones y movimientos. Es en este marco que, en Argentina, nacemos los movimientos territoriales y de trabajadoras desocupadas –también denominados piqueterxs– como respuesta popular y desde abajo que cuestionó los límites de la política institucional y su vacío político. A través de comedores y merenderos comunitarios, cooperativas, cuadrillas de trabajo

1. Apartado en colaboración con Hernán Ouviaña. Retomado de “Notas para el debate colectivo en torno a la experiencia de los jardines comunitarios populares” del MP-La Dignidad, 2016, y también de Ouviaña, H. (2013) Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales: Jardines Comunitarios del Movimiento Popular La Dignidad, MPLD, Buenos Aires.

y emprendimientos productivos diversos, estos movimientos fuimos generando alternativas para paliar la pobreza y el desempleo, al tiempo que apuntamos a reconstruir el entramado comunitario en los barrios periféricos de las principales ciudades del país, teniendo como columna vertebral la participación popular a través de espacios asamblearios.

En este contexto, fuimos creando además diferentes proyectos educativos que se plantearon transformaciones a partir de las propias prácticas de lucha y de autoformación, que fueran capaces de anticipar en el presente –o “prefiguren”²– la nueva sociedad por la que luchamos. Con variadas iniciativas e inserciones en los territorios, muchos movimientos compartimos una vocación común por la reflexión y por reinventar la práctica política, a través de la apelación a la horizontalidad, la solidaridad, la conciencia crítica y el despliegue de diversas acciones de auto-organización popular. Surgió así, en 2003, el primero de los Jardines Comunitarios del MPLD, el Jardín de Teresa³, en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). Actualmente somos 5 jardines en CABA y otros 7 en distintas provincias del país, que acompañamos a niñxs de 45 días a 3 años de edad y a sus familias. Los jardines ubicados en CABA⁴ se encuentran en barrios populares

2. La idea de prefiguración la retomamos de la recuperación que Ouviaña hace de la teoría política de Antonio Gramsci. En ella subyace la posibilidad de una transformación radical y paulatina, donde se proyecta un mundo nuevo en el “aquí y ahora”. A través de cultivar a diario prácticas político-pedagógicas emancipatorias en pequeñas trincheras, abrimos camino a la construcción de nuevas subjetividades y formas de vincularse contrahegemónicas en relación con los sistemas de opresión. Tomado de Ouviaña, H. (2015) Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. *Polifonías Revista de Educación*. Año IV (7), 69–100.

3. Su nombre alude a Teresa Rodríguez, asesinada el 12 de abril de 1997 en uno de los primeros cortes de ruta producidos en el sur del país (Cutral-Co, Neuquén) por el movimiento piquetero.

4. Los jardines ubicados en CABA se encuentran enmarcados en el Programa de Primera Infancia del Área Socioeducativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

(Villa Soldati, Villa Lugano, Barracas, Chacarita y Bajo Flores), en los cuales no están garantizadas las condiciones mínimas para el sostenimiento de la vida digna, aun cuando se trata de la ciudad más rica del país. Acompañar en nuestros espacios implica alojar la complejidad que entraña la precariedad de la vida en general.

Es interesante dar cuenta de la transformación que vivimos y siguen viviendo nuestros jardines. La propuesta surgió ante la necesidad de dejar a sus hijxs para salir a trabajar que tenían las mujeres de la organización. En sus comienzos, asumió la denominación de “guardería”, luego, durante los primeros años, la de Jardín “maternal”. No obstante, con el transcurrir del tiempo, se fue redefiniendo y ampliando la concepción del proyecto ante el cuestionamiento profundo de estos significantes.

En primer lugar, llegamos a cuestionar el término “guardería” desde una perspectiva crítica del adultocentrismo que ve a la niñez como una construcción social que, por lo general, responde a ideales, valores y expectativas propias de la adultez (a lxs niñxs “hay que guardarlxs” para que no molesten). El ejemplo más patente es la repetida frase que expresa que lxs niñxs “son el mañana”, negando que también –y sobre todo– son el hoy, y deben tener la posibilidad de desarrollar de manera activa todas sus potencialidades, ejercitar con libertad y expresar sus deseos, intereses y sueños en el presente, desde su propia óptica. Sin embargo, la concepción hegemónica de “la infancia” (en singular), además de homogeneizarlxs, reduce a lxs niñxs a un rol pasivo de merxs receptorxs, lxs subsume al mundo adulto y a sus lógicas opresivas de funcionamiento, a sus violencias simbólicas, afectivas y materiales, carentes de asombros y de incertidumbres, como puros “objeto de enseñanza” o en tanto dinamizadores del consumo de “mercancías infantiles”, en el marco de una sociedad capitalista signada por la industria cultural y del entretenimiento”.

Luego cuestionamos el término “maternal” desde una perspectiva crítica del patriarcado, como sistema de dominación que oprime a las mujeres y disidencias, a la vez que establece

y naturaliza una división de roles y una jerarquía de funciones entre varones e identidades feminizadas, imponiendo como sentido común que son estas últimas las responsables de las tareas de cuidado⁵. Esto redundó en la convicción de que el horizonte de nuestro proyecto debía ser la construcción de un nuevo tejido comunitario en los territorios y en conjunto con las familias, reflexionando y cuestionando activamente las asignaciones de roles y tareas por género. Así, llegamos a la denominación actual de “jardines comunitarios populares” que, por supuesto, no tomamos como definitiva.

Por otra parte, en lo que refiere al contexto económico, no ha sido fácil resistir y trascender a los embates privatizadores; por eso dimos una fuerte disputa en cada jurisdicción, por la creación y el sostenimiento de proyectos y espacios que ampliaran lo público más allá de lo estrictamente estatal, recomponiendo en paralelo el tejido comunitario. En ese sentido, estamos convencidos de que las experiencias populares, comunitarias, assemblearias, protagonizadas por el propio pueblo, son las que llevarán adelante una verdadera transformación social.

Al mismo tiempo y porque “saber no puede ser lujo”, como educadorxs defendemos la educación pública, laica y gratuita, junto a lxs docentes de todo el país, enfrentándonos a la “campaña del desierto educativa” que propuso Cambiemos con su llegada al gobierno nacional (2015-2019). Es necesaria una política pública integral que contemple a las niñeces en su complejidad y que aloje sus voces y las de sus familias. Problematizar la infancia

5. Las tareas de cuidado son el conjunto de actividades imprescindibles para satisfacer las necesidades básicas e indispensables para la vida cotidiana de las personas. Esto implica la alimentación, la salud, la educación, la higiene, el descanso, la contención emocional, el abrigo, además de todas aquellas actividades que son necesarias para garantizar el cuidado: limpiar, hacer compras, averiguar cómo obtener una vacante en una escuela, cocinar, pedir un turno, etc. Las necesidades de cuidado son universales; esto quiere decir que todas las personas en algunos momentos de la vida necesitamos que otras personas nos cuiden. Cabe mencionar que las mujeres son quienes históricamente han sido responsables de estos *trabajos* –no reconocidos socialmente como tales– que requieren esfuerzo, tiempo y conllevan un desgaste corporal y emocional.

no es sólo una práctica de los espacios educativos ni es atributo solamente del pensamiento pedagógico.

II. Mirar a las niñeces

Con ojos de educadorxs populares

Vivimos en una sociedad heterocispatriarcal, colonialista, imperialista y adultocentrista; y resulta urgente que nos hagamos cargo de ello para poder modificarnos y construir co-protagonismo. Visibilizar nuestros privilegios en la relación adultx/niñx es necesario para la construcción de espacios que rompan con este tipo de opresión.

Cuando vemos a lxs niñxs, vemos niñxs que pueden, que descubren el mundo al tiempo que lo crean con sus acciones, sus exploraciones, sus investigaciones. En su andar ponen en juego sus experiencias, las constatan, las transforman, las recrean en un movimiento dialógico y dialéctico en el que mundo y niñx se crean y recrean permanentemente. Lxs pensamos, entonces, co-constructores de cultura y, por lo tanto, del mundo.

Tanto la concepción de “niñez” como la de “familia” son un producto histórico y cultural. Pensarlas así nos permite entender que existen múltiples formas de ser niñx, de transitar la niñez, y así anteponer el concepto de “niñeces” al de “niñez”. En línea con esta idea proponemos pensar múltiples y diversas familias e identidades. La resignificación que hagamos determinará el carácter de las instituciones y el trabajo político-pedagógico que en ellas se realice.

Buscamos quebrar la reproducción de las relaciones de dominación en las que lxs niñxs son inducidxs a consumir productos de la industria cultural hegemónica, niños celestes y niñas rosas, niñxs que deben caminar o dejar los pañales a determinada edad, comer cada tanta cantidad de horas, jugar y guardar, apuradxs para comenzar a hablar y luego forzadxs a callar. Niñxs obedientes, violentadxs, mecanizadxs, funcionales al sistema capitalista. Contrariamente a lo que propone el sistema, entendemos que lxs niñxs son capaces de construir su autonomía progresivamente,

siempre con un acompañamiento amoroso y cuidado de parte de personas adultas dispuestas a la escucha y a la pregunta.

Desde nuestra perspectiva, podemos decir que “autonomía” se refiere a la posibilidad de cada persona de manifestar sus deseos, sus necesidades, ante sí mismx y otrxs. Todas las personas somos potencialmente autónomas, aun cuando necesitemos cuidados y/o acompañamientos en varios momentos de la vida. Pensamos la autonomía como algo inacabado y dinámico que varía según las circunstancias y el contexto.

Es entonces que podemos mencionar distintos aspectos en los que las personas podemos manifestar autonomía, como es el caso del desarrollo motor. A partir de las lecturas de Anna Tardós⁶, Agnès Szanto-Feder⁷ y Emmi Pikler⁸, sostenemos la idea de que el desarrollo en lxs niñxs de una actividad autónoma, con iniciativa propia, significa la compleja construcción de la noción de sus posibilidades de influir sobre el medio, de poder entrar en una interacción activa con su entorno.

Estamos acostumbradxs a la falsa creencia de que lxs niñxs necesitan de la ayuda adulta para llegar a caminar: usar un andador, agarrarles de las manos para que caminen, etc. Sin embargo, para acompañar el desarrollo de la motricidad, lxs educadorxs no necesitamos intervenir de manera invasiva en las acciones de lxs niñxs, sino que podemos participar brindando un entorno enriquecido, apropiado, protegido, respetando el ritmo de cada unx como base para forjar la confianza y el conocimiento de su propio cuerpo y de lxs otrxs. Las posturas de lxs niñxs no deben ser “facilitadas” ni “estimuladas” por lxs educadorxs, ni por objetos o elementos que condicionen sus movimientos. Por el contrario,

6. Tardós, A. (1992) La mano de la educadora. *Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat In-fan-cia*. (11) 14-18.

7. Szanto-Feder, A. (1996) Acerca de la observación. *Revista La Hamaca*. (8) 16-25. Buenos Aires.

8. Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

lxs niñxs necesitan ser acompañadxs con respeto y cuidado, teniendo en cuenta tanto el espacio físico como el entorno afectivo que brindan seguridad para crecer de acuerdo a sus necesidades y tiempos. El movimiento autónomo es aquel al que lx niñx accede a partir de su propia iniciativa, sin la “ayuda” directa de lxs adultxs.

Autonomía no es para nosotrxs que lxs niñxs sepa, por ejemplo, ponerse solxs sus zapatillas, sino el respeto a su deseo de ponérselas ellxs mismxs, o elegir que se las ponga determinadx educadorx. Por eso el concepto de autonomía va ligado al de deseo y no al de “hito”. Tiene que ver con que cada quien pueda reconocer su deseo, expresarlo y ponerlo en juego con el de lxs demás. Una expresión de autonomía es también cuando unx niñx le expresa a otrx que no le gusta que le saque así su juguete.

Miramos, escuchamos, nos involucramos con las vivencias de cada niñx en particular, situadx, atravesadx y condicionadx por un contexto determinado. Esto es posible en nuestros espacios en la medida de que reconocemos a lxs niñxs como sujetxs en sí mismxs, que devolvemos a las infancias el lugar de enigma⁹, como otro comienzo posible, como lugar de inauguración, de nacimiento; en la medida de que llevamos adelante una práctica político-pedagógica, diría Philippe Meirieu¹⁰, que haga alianza entre su transmisión y la emancipación, una pedagogía de la posibilidad, una pedagogía de la liberación.

III. Algunas pistas para pensar la tarea de cuidar y criar ***Acompañamiento amoroso***

Como adultxs, trabajadorxs de la ternura¹¹, creemos que mirar a lxs niñxs también implica un esfuerzo político y consciente por ampliar nuestra mirada, que a través de los años se ha moldeado

9. Larrosa, J. (2000) *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

10. Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laerters.

11. López, M. E. (2005). Didáctica de la ternura. *Revista Punto de partida* (18).

y ha aprendido una sola forma de ver, de pensar, de escuchar y de actuar frente a las múltiples infancias. Implica hacerse cargo de que nuestra forma de mirar desde los ojos adultos oprime y coarta las múltiples posibilidades, como poéticamente nombra Loris Malaguzzi: “*El niño tiene cien lenguajes (y además cien, cien mundos más). Pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo*”.¹²

Por ello, proponemos cada encuentro como una oportunidad para generar una disrupción con esa única y dominante forma de relación adultx(s)-niñx(s), y dar lugar a la *posibilidad*. Creamos juntxs, adultxs y niñxs, otras formas de comunicarnos, dialógicas, simbólicas, gestuales, otras formas de mirarnos, de tocarnos, de no mirarnos, o de compartir silencios.

Sostenemos firmemente la idea de acompañarlx, desde el amor, desde el sostén y el miramiento; dejando por fuera aquellas prácticas de sumisión, adiestramiento y adaptación al mundo. Como diría Freire¹³, pensamos a la educación como “práctica de la libertad”. Es el desafío de todx educadorx, renunciar a los lugares de omnipotencia y de saber absoluto para acompañar a nuestrxs “recién llegadx”¹⁴ a mostrarles el mundo, abrazar sus descubrimientos, sus ensayos, sus errores, siendo ellxs lxs únics protagonistas de sus vidas.

Para nosotrxs, acompañar amorosamente es ponernos en el lugar incómodo de repensar nuestras acciones, rompiendo lo establecido para generar espacios sensibles a las necesidades, libres de estereotipos, verdaderamente respetuosos de los tiempos y deseos de cada persona niña. Buscamos transformar el poder en acompañamiento cuando dejamos de oprimir y reprimir, cuando miramos, tocamos, escuchamos y de ello nacen propuestas

12. Extracto del poema “Los cien lenguajes del niño” de Loris Malaguzzi, consultado en <http://laeducacinenlosojosdelorismalaguzzi.blogspot.com/>

13. Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

14. Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.

pensando en las necesidades, gustos y deseos de esxs niñxs que concurren a los jardines. Desde los jardines reflexionamos críticamente recuperando algunos enfoques, líneas teóricas, concepciones, como la pedagogía de la ternura, la pedagogía de la pregunta, el desarrollo motor autónomo, la filosofía de Reggio Emilia¹⁵ y revalorizando las epistemologías del sur¹⁶, la tradición de lucha de nuestro pueblo, la rabia de nuestrxs compañerxs ante las miserias transformadas en construcciones colectivas y populares.

“Acompañar amorosamente” es, entonces para nosotrxs, un hacer concreto y real, el intento de construir una praxis liberadora ahora y en este mundo, que contribuya a la construcción prefigurativa de la sociedad que habiten lxs niñxs, hombres, mujeres e identidades disidentes nuevxs (y ya no sólo el “hombre nuevo”).

Nuestros jardines: de lxs niñxs, de sus familias, de la comunidad

El acompañamiento y cuidado cotidiano de niñxs pequeñxs implica una responsabilidad compartida y una co-participación entre familias y educadorxs, enmarcada en un contexto territorial, político y económico determinado. En nuestros espacios esto se traduce en acompañar y ser acompañadx por las familias en la tarea de cuidar y criar.

Para empezar, nuestra primera tarea es vincularnos con las familias, conocer sus costumbres, sus juegos de crianza, sus formas de construir los días, dialogando con las nuestras, problematizando, tratando de abrir caminos para que lxs niñxs transiten un arcoiris de posibilidades.

15. La pedagogía de Reggio Emilia surge en Italia tras la II Guerra Mundial como una propuesta educativa del pedagogo Loris Malaguzzi en contraposición al fascismo. En la propuesta de Reggio Emilia, lx niñx es co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. Plantea que el conocimiento debe realizarse a través de la observación y experimentación, potenciando así la creatividad. Se basa también en la pluralidad de cada niñx, destacando que hay infinitud de estilos de aprendizaje y que cada uno de ellos debe adaptarse a la propia persona.

16. Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

Lxs niñxs se encuentran inmersxs en un sistema familiar que, en la mayoría de los casos, antecede a cualquier otra institución. Familia que, a su vez, se encuentra sumergida en un entramado social, político, económico complejo. Es allí, en la familia como núcleo de socialización primario, que lxs niñxs construyen sus primeros aprendizajes, fundantes de su subjetividad. En este sentido, el impacto de estas primeras interacciones sociales es tanto más fuerte durante la primera etapa de la vida, caracterizada por una dependencia inicial total del mundo adulto. Mundo adulto, capitalista y patriarcal, que se encuentra cargado de sentidos, de binarismos, de estereotipos y preconcepciones de la vida en general y de la niñez en particular, que condicionan las posibilidades de libertad de lxs niñxs.

En general, las familias llegan a un jardín en busca de un lugar que garantice los cuidados de sus niñxs para tener disponibilidad e ir a trabajar¹⁷. En muchas ocasiones, los trabajos que realizan las familias se enmarcan en la Economía Popular: feriantes, vendedorxs, costurerxs, cuidadorxs de niñxs, etc. Además, la mayoría de las mujeres madres se ocupan de todas las tareas domésticas y de cuidado familiar; trabajos que no son reconocidos ni remunerados. Cuando decimos que “buscan un jardín para poder salir a trabajar”, en muchos casos es para tener disponibilidad para seguir cuidando: ir a pedir turnos, conseguir una vacante, alistar ropa y comida, acompañar a otrxs niñxs, asistir a lxs adultxs mayores de la familia, entre muchas otras y diversas responsabilidades que implican las tareas de cuidado.

17. Vale mencionar que la falta de vacantes es un problema estructural en la Ciudad de Buenos Aires, producto de la desidia de los malos gobiernos que no garantizan el derecho de lxs niñxs a acceder a un espacio educativo de cuidado. Cada año nos enfrentamos a las contradicciones de trabajar con un número reducido de niñxs y no poder alojar la necesidad de todas las familias que vienen a inscribirse, ya que de otra manera no podríamos acompañar de manera cercana y personalizada como lo hacemos. Enfrentamos estas situaciones colectivamente con las familias, al tiempo que seguimos luchando y tejiendo redes para que cada niñx pueda acceder a un espacio educativo.

La decisión de elegir un espacio de cuidado donde *esx niñx* pasará gran parte de su jornada es clave para la vida de esa persona y, sin embargo, como muchas otras decisiones fundantes de este momento de la vida, en un primer momento es una decisión enteramente tomada por *lxs adultxs* responsables del cuidado de *esx niñx*. *Lxs educadorxs* del jardín tendrán un rol muy activo en el proceso de que esta decisión exclusiva de *lxs adultxs* devenga en un consenso con *esx niñx* o, como sucede en algunas situaciones, acompañar a las familias en aceptar que no es el momento adecuado para seguir intentando una separación entre *esx niñx* y sus referentes afectivos primarios.

Desde el primer encuentro entre familia y *educadorxs*, se comienza a construir un vínculo donde se privilegia la historia y el contexto de cada familia, las miradas sobre los cuidados en general y sobre la vida de *esx niñx* en particular; con el desafío de entregarnos a conocer los miles de lenguajes posibles dentro del sistema vivo y dinámico que conforma una familia en su comunidad. Desde ese primer encuentro que inaugura el vínculo entre una familia y el jardín, comienza lo que llamamos “periodo de inicio”, un tiempo en el que nos iremos conociendo y *todxs* estaremos afrontando una situación nueva: para quienes la transitan por primera vez, lo nuevo es todo (el lugar, las personas, las cosas, los olores, los colores, las dinámicas), para quienes se reintegran después de las vacaciones, lo nuevo es el reencuentro, la acogida a *lxs compañerxs nuevxs* (de sala o de trabajo), el barrio con sus movimientos... y muchas cosas más. Agregamos: para las familias y sus *niñxs* que lo transitan por primera vez, implica además el gran desafío de confiar en el espacio, en los cuidados de *lxs educadorxs* y transitar un proceso que implica una separación momentánea y acompañada de *lx niñx* y su familia.

Durante el periodo de inicio, no buscamos la “adaptación” de *lx niñx* al jardín. Privilegiamos en cambio la posibilidad de conocernos mutuamente, colectivamente, entre *niñxs*, *educadorxs* y familias. Para ello, proponemos distintos momentos (formales o

informales) que lo posibiliten: asambleas de familias, jornadas compartidas de trabajo en el espacio, encuentros individuales con cada familia, reuniones con todas las familias que conformarán una sala, actividades productivas, festejos, entre otros.

En relación con las asambleas de familias, se trata de espacios de frecuencia quincenal o mensual donde conversamos y tomamos decisiones sobre el jardín en general. Allí resolvemos cuestiones pedagógicas y también todo lo referente al sostenimiento del espacio, dado que tanto el alquiler como los servicios se sostienen con muchísimo esfuerzo de manera autogestiva entre familias y educadorxs. Las primeras asambleas previas al inicio de las jornadas con lxs niñxs resultan un momento privilegiado de encuentro, donde establecer los primeros vínculos: familias, educadorxs, niñxs compartimos el tiempo y la tarea de pensar el jardín y acondicionar el espacio para hacerlo habitable, agradable y acogedor para todxs. Cada unx tiene la posibilidad de aportar según sus intereses, habilidades y experiencias. Resulta un momento fundacional y de reciprocidad, en el que cada unx va armando su lugar en relación con lxs otrxs.

Al mismo tiempo, pautamos encuentros individuales con la familia de cada niñx. No se trata de una entrevista que lx educadorx realiza formalmente, ni un momento de llenar planillas; por el contrario, es un momento cálido de encuentro en el que comenzar a construir confianza o afianzar los vínculos, de conocer a lx niñx o conocer sus cambios y los gustos en cuanto a sus juegos, cuáles son sus preferencias. Participamos de estos encuentros en pareja pedagógica, de manera de ofrecer distintas posibilidades de relación a quien o a quienes acudan al encuentro y, a la vez, poder contar con diversas impresiones y miradas que nos permitan seguir pensando los vínculos con cada niñx y su familia al interior del equipo.

Una vez que la tarea de acondicionamiento del espacio está concluida, se realiza un encuentro de familias y educadorxs en el que se ponen en juego las ideas, fantasías, temores y expectati-

vas de todxs en relación al inicio. Allí se establecen los primeros acuerdos y lxs educadorxs explicitan algunas pautas de acompañamiento generales que se fundamentan en la concepción de niñeces que desarrollamos anteriormente.

- El posicionamiento de lxs educadorxs será el de *estar disponibles* para lxs niñxs desde una actitud no invasiva, sino respetuosa del vínculo de lx niñx y su acompañante.
- Se busca paulatinamente generar los momentos y los modos de acercarse, en la medida en se vaya generando alguna distancia entre ellxs que permita la inclusión de unx tercerx.
- Los modos y los tiempos de cada niñx y su acompañante serán particulares y a su medida, no hay dos procesos que sean iguales ni se busca que lo sean.
- En todo momento, se privilegian la/s elección/es de cada niñx en relación al vínculo con algunx/s de lxs educadorxs en particular. Tomando la conceptualización de Elinor Goldschmied, hablamos de “persona clave”¹⁸.
- Todos los movimientos que se proponen apuntarán a ir generando escenas que habiliten cada vez una mayor distancia/separación de lx niñx y su acompañante, hasta llegar a una despedida distendida. Según la situación y necesidad familiar, acompañamos este proceso en vistas de extender también el tiempo de permanencia de cada niñx, hasta llegar a la totalidad de la jornada.
- Se anticipan, a través de la palabra a cada niñx, los movimientos que vayamos haciendo lxs adultxs (“mamá se va a

18. La idea de “persona clave” refiere a la construcción de un vínculo estrecho y de confianza entre lx niñx y unx de sus educadorxs, con quien se siente más a gusto y le permitirá sentirse alojadx en ese vínculo y en el jardín. La construcción de la persona clave para lx niñx se da en un entramado entre espontáneo y planificado, en el estar día a día en el jardín desde los primeros encuentros. Como los vínculos son dinámicos, la persona clave de cada niñx puede ir cambiando a lo largo del tiempo por diversas razones; incluso en algunos casos podría ser más de una persona. Goldschmied, E. (1997) *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

comprar unas frutas para compartir y enseguida vuelve”, “el abuelo se va a la cocina a lavar las cosas del desayuno”).

Llegado el gran día de comenzar las jornadas con lxs niñxs en sus salas, cada niñx comienza a venir con su acompañante y experimentar las primeras sensaciones de estar “en la sala y con otrxs”. Si bien el periodo de inicio es un tiempo de duración indefinida, “un tiempo sin tiempo”, podríamos pensar que va concluyendo cuando nos conocemos más y nos sentimos cómodxs, segurxs con lxs otrxs y con el espacio. También podemos diferenciar los periodos de inicio de cada persona (niña y/o adulta) del periodo de inicio grupal. Sumado a esto, se pueden dar diferentes situaciones en las que el grupo esté conformado, y, sin embargo, unx niñx o familia necesite un poco más de espacio y tiempo para poder sentirse a gusto.

Rutinas y rituales en las tareas de cuidado

A lo largo de la historia y a lo ancho de las culturas, cada grupo social ha ido construyendo formas diversas de vinculación entre adultxs y niñxs, algunas de ellas en torno a las tareas de cuidado. Así se han ido creando esos vínculos como formas lúdicas de realizar y canalizar distintas emociones, necesidades y asistencias.

Hay momentos de cuidado en los que indefectiblemente nos encontramos ejerciendo poder como parte de nuestras responsabilidades. Creemos que es necesario reflexionar sobre nuestro posicionamiento político-subjetivo y detenernos a decidir las formas en que ejercemos ese poder. Pensemos en una situación en la que unx niñx pequeñx explora las posibilidades de su cuerpo y con activa curiosidad se sube a una mesa para alcanzar algo que está en una repisa. Como adultxs podríamos reaccionar diciendo “¡Cuidado! Bajate de ahí porque te vas a caer” o podríamos evaluar el real riesgo y acercarnos con disponibilidad corporal para decir “Con cuidado que podrías caerte”.

Entre las tareas de cuidado habituales en los jardines destacamos aquellas que comúnmente suelen llamarse “actividades de

rutina” y que hacen referencia a los momentos de alimentación, higiene y descanso de lxs niñxs. Entendemos que cada niñx y cada familia tienen su manera de satisfacer estas necesidades, a su ritmo, con sus tiempos y costumbres. Habitualmente lxs niñxs y/o sus familias nos dan la pauta de cómo hacer. Puede pasar también que en el jardín ese momento sea distinto a como sucede en casa porque lx niñx así lo elige o desea. Revisando nuestras prácticas fuimos dándole a estos momentos una importancia cada vez mayor, propiciando sobre todo la autonomía de lxs niñxs, y buscando hacer a su manera, dentro de un marco de respeto colectivo. Fue así como nos preguntamos si no era más respetuoso “ritualizar” en lugar de “rutinizar” estas actividades. El ritual o los rituales pueden ser de a unx, en parejas o colectivos, y también existe la posibilidad de no participar de un ritual colectivo y que ese sea un ritual propio.

Repensar esas formas de cuidado es también un acto necesario, porque muchas veces buscamos en el juego maneras “distractivas” de ejercer nuestro poder adulto sin que lx niñx llore, coartando su posibilidad de elección y condicionando su deseo. Por eso otra vez proponemos tomarnos un tiempo, observar a lx niñx, dejar que nos guíe en sus necesidades, jugar junto a ellx y no sobre ellx. Respetar su cuerpo y sus decisiones, abrazar sus modos y sus tiempos. Un ejemplo podría ser la observación del momento de alimentación hacia unx niñx pequeñx: su adultx acompañante hace “el avioncito” e introduce la cuchara en su boca. ¿Hacemos el “avioncito” porque nosotrxs adultxs consideramos que lx niñx tiene que comer más o porque ellx nos pidió más comida? ¿El “avioncito” lo usamos para distraer a lx niñx e “introducirle” otro bocado o para acercarme a ellx leyendo sus necesidades? Y ahí volver a los juegos de crianza, pensando si “el avioncito” lo estamos haciendo para empujar a lx niñx a comer más o porque pudimos interpretar la pertinencia de acercarnos con ese juego. Así, se crean formas de vincularnos que nos permiten a veces cambiar los pañales, otras alimentar y, otras, ju-

gar con lxs niñxs. Pensamos estas formas como un acto amoroso donde la persona adulta rompe la estructura distante para acercarse a lx niñx sin ser rechazadx.

Cuestionarnos implica un poco “desencajarnos”, salirnos de nosotrxs y dejar de lado el saber adultista en el que nos hemos formado. El conocido “lo hago por tu propio bien”¹⁹ tiene que ser urgentemente puesto en la balanza para poder vislumbrar el contrapeso que esa frase encierra. No se trata de dejar de jugar, no se trata de dejar de cuidar o de someternos al deseo de otra persona (niñx en este caso); creemos que la necesidad radica en construir juntxs ese diálogo que permita el fluir de los deseos y también del cuidado. Entonces, proponemos miradas que pidan permiso para acariciar, oídos que no se cierren al llanto ni a la risa, cuerpos en movimiento, cuerpos re significados. Cuerpos niñxs y cuerpos adultxs que dancen y creen, que creen y revolucionen porque están, porque son, porque saben que la posibilidad no es una utopía, sino una necesidad.

Educación Sexual Integral como postura ético-política

Es un gran desafío para nosotrxs poder plasmar en pocos párrafos lo que representa en nuestros jardines trabajar desde una perspectiva de Educación Sexual Integral (ESI), dado que podemos pensar la ESI atravesando cada una de las situaciones cotidianas, los vínculos, el espacio, los objetos, etc. La ESI es para nosotrxs una posición ético-política, es mirar el mundo desde la complejidad y la responsabilidad que implica desarrollar violencias, estereotipos, cristalizaciones de situaciones de opresión. Representa en el día a día el desafío de construir otros modos de vínculos posibles, deseantes y amorosos. Pensamos la ESI de manera transversal en nuestro proyecto político-pedagógico.

19. Si bien es una conocida frase popular, recomendamos el texto de Alice Miller (1980) *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editorial.

En el transitar de nuestro rol como educadorxs, nos encontramos con los avatares de nuestra propia sexualidad, las propias incomodidades, miedos, preguntas. Creemos necesario dar espacio y energía, de manera singular y también colectiva, a los procesos de deconstrucción y construcción de otros modos de habitar los deseos, las sexualidades, lxs cuerpxs.

A los fines de compartir y problematizar la praxis, nos gustaría recortar algunas situaciones. Les proponemos pensar en una escena de cambiado de pañal de unx niñx que aún no desarrolló el lenguaje verbal. ¿Cómo elegimos hacerlo?: Siempre pidiendo permiso, poniendo palabras a la necesidad de cambiado, anticipando con las palabras cada movimiento y cada posible sensación que ese cuerpo sensible siente frente a nuestras acciones. De esta manera estamos reconociendo y subjetivando a esa otra persona a quien estamos ofreciendo nuestros cuidados. Elegimos problematizar todo el tiempo las acciones que podrían ubicar a esx niñx en un lugar de objeto a ser manipulado. Cuando lxs niñxs van construyendo un registro más complejo de su cuerpo, por ejemplo de las ganas de hacer pis o caca o de las sensaciones que le provoca tener el pañal cargado, lxs acompañantes podemos ir preguntando sobre esto para consensuar un momento de cambiado. Así, nos acercamos a *Arturo*, quien juega muy entusiasmado con una pista de trenes y le decimos: “Artu, me parece que tu pañal está bastante cargado. ¿Lo podemos cambiar ahora?”. En caso de que la respuesta sea negativa, anticipamos: “Está bien, pero en un rato te vuelvo a preguntar y vamos a tener que cambiarlo para que no se lastime tu piel”. También anticipamos cuando decimos: “Permiso, te voy a pasar algodón con óleo por la vulva, es probable que esté frío” o “¿Podrás ponerte de costado así te limpio la cola?”. Creemos que siempre es indispensable el espacio de reconocimiento del propio cuerpo, porque la construcción del mismo es una de las mayores experiencias que vamos atravesando durante toda la vida. Asimismo, tratamos –dentro de las posibilidades que tenemos– de que sea lx niñx

quien elija quién realiza el cambiado y dónde. Vale expresar que el cambiado de pañal es una de las situaciones de mayor intimidad y, por lo tanto, únicamente es ofrecido por educadorxs que ya han construido un vínculo de confianza con esx niñx. Estamos en constante acción desde los cuerpos, cuando unx niñx se cae y se golpea le preguntamos: “¿Te dolió la rodilla?”, nombramos, construimos juntxs bordes dinámicos y sensibles, vamos propiciando mayores posibilidades de registro, de elección, de intimidad.

Lo mismo sucede con las emociones: reconocerlas, alojarlas y transitarlas es uno de los pilares de la ESI. Como educadorxs nos proponemos brindar el espacio para que el fluir de las emociones encuentre un entorno seguro y acompañado. Una emoción como, por ejemplo, la agresividad requiere un acompañamiento específico para que no resulte violenta ni que sea censurada. No han sido pocas las discusiones que nos dimos como educadorxs para poder encontrar estrategias para acompañar. Notamos que ante una situación donde unx niñx juega con otrx a la pelea, una buena idea podría ser reemplazar los puños por flota-flota y recordarles que el juego es posible sólo si ambxs están de acuerdo. Observando y acompañando permitimos el fluir de la agresividad de una manera lúdica, mientras compartimos que el juego se termina cuando unx de lxs participantes ya no desea jugar. Es asombroso ver cómo lxs niñxs manejan la situación, hacen acuerdos y resuelven.

Por su parte, el vínculo con las familias también está atravesado por la ESI en todo momento. Desde compartir por qué hablamos de “familias” y no de “papás”, visibilizando además que en su mayoría son mujeres las personas que se ocupan de los cuidados de lxs niñxs y de las tareas domésticas en cada hogar; hasta acompañar situaciones de mucha sensibilidad como cuando alguna mujer sufre violencia de género o una persona con capacidad de gestar necesita acceder a un aborto. Podríamos decir que, por un lado, hay un día a día en el que compartimos

reflexiones sobre los mandatos que nos impone la sociedad e invitamos a re-pensar los juegos, la ropa, los vínculos, las palabras. Y, por otro, abordamos algunos espacios y situaciones que emergen que hacen que profundicemos en algún tema en particular en una charla más íntima o en un taller participativo.

En la cotidianidad de las salas, nos sucede a menudo que nos encontramos con situaciones que nos invitan a repensar. Por ejemplo, cuando ofrecemos simultáneamente tres o cuatro escenarios de juego y observamos cómo, a pesar de los esfuerzos por desarmar estereotipos, la mayoría de las niñas eligen el sector de dramatización y la mayoría de los niños eligen el sector preparado para saltar o para jugar con autos. Estas situaciones sin duda nos hacen reflexionar, a veces *recalcular* y pensar estrategias. Nos sucede algo así también cuando una familia que hace años es parte del jardín ve a su hijo vestido de rosa y nos reprocha: “¿Por qué le pusieron eso si es un varón?!”. En esas situaciones volvemos cada vez a poner palabras, con ternura y con humor, para acompañar a lxs adultxs a respetar las elecciones deseantes de sus hijxs. No desconocemos los atravesamientos propios de la cultura y la educación que todxs lxs adultxs tenemos, pero consideramos urgente que seamos lxs adultxs quienes podamos trabajar entre nosotrxs para brindarnos a los procesos de deconstrucción que necesitamos para crear mundos nuevos.

Pensar en la ESI también nos invita a reflexionar sobre la feminización de la tarea docente, especialmente en la primera infancia y nivel inicial. En nuestros jardines consideramos muy importante contar con educadores varones, como parte del trabajo de problematizar y continuar desarmando la idea de “lo maternal” asociado a los cuidados que brindan las mujeres. Ni las educadoras somos “segundas madres”, ni los cuidados son sólo responsabilidad de las mujeres. También son urgentes políticas públicas que permitan la incorporación al trabajo de personas LGBTIQ+, que acuerpen las disidencias y amplíen los horizontes de libertad.

Equipo de educadorxs

Llevamos adelante la propuesta de trabajo en parejas, tríos y/o equipos pedagógicos porque consideramos que el acompañamiento de lxs niñxs, el desarrollo de las propuestas y las miradas sobre los procesos singulares y grupales, no puede quedar reducida a una perspectiva individual²⁰. Valoramos el trabajo en equipo como dispositivo para la construcción colectiva del conocimiento porque entendemos que de esta forma se enriquece la praxis en la pluralidad, el intercambio y la reflexión permanente.

Creemos que lxs educadorxs no somos técnicxs que llevamos adelante la planificación de un diseño establecido de manera externa. Por el contrario, somos constructorxs de una práctica creativa y potencialmente transformadora. Por esta razón consideramos la tarea pedagógica en una relación dialéctica entre la planificación, la reflexión y el hacer: desde la fundamentación de las propuestas, la disposición de los espacios, materiales y escenarios lúdicos, hasta la observación, el registro y la evaluación de la práctica y la reflexión colectiva.

Por otra parte, los jardines integran educadorxs con trayectorias educativas propias muy diversas. Particularmente en los jardines de CABA, los equipos de educadorxs se conforman por docentes de nivel inicial que acceden a los jardines a través de acto público, educadorxs populares formadas en el marco de la organización²¹ y unx referente del MPLD. Como entendemos

20. Tal como escribió Francisco Cabrera (1988) en "Té para dos, compartiendo el grado". *En Red de Maestros Escritores. Buenos Aires: Red de Maestros Escritores*, planteamos que "dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias; tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual. Dos presencias que permitirán al chico ganar en vivencias que le ensancharán el mundo. (...) En síntesis, una lengua más rica, más libre, más suelta, más plena, al servicio de los chicos".

21. Nos referimos a compañerxs que se formaron en talleres de Educación Popular y Primera Infancia, organizados desde los jardines para compañerxs de nuestra organización. Luego de este proceso, pasaron a formar parte de los equipos de trabajo en cada jardín. Hoy esta formación es abierta y está enmarcada en el Instituto de la Economía Popular de la Unión de Trabajadorxs de la Economía Popular (UTEP-CABA).

que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todxs sabemos algo, todxs ignoramos algo”²², creemos que los saberes de cada compañerx son potentes generadores de diversas propuestas. El hecho de contar con educadorxs popularxs que viven en el barrio posibilita una mayor cercanía a las vivencias de lxs niñxs que concurren a los jardines y la integración de las características comunitarias en las que se desarrollan las prácticas educativas.

¿Cómo reflexionamos sobre nuestra praxis? Al andar, construimos herramientas que nos permitan dar espacio a la pregunta, a la mirada crítica sobre nuestras acciones y los discursos detrás de ellas. Una posibilidad se abre en las reuniones de equipo que mantenemos periódicamente entre educadorxs. Allí, buscamos formas amorosas de recuperar instantes de la práctica y ponerlos en diálogo con el conjunto de teorías y conceptos en los que nos apoyamos y que buscamos construir.

Nos interpelamos en el andar, reflexionamos sobre nuestras implicancias y sobreimplicancias, porque entendemos que cada unx se pone en juego en eso que está haciendo, siendo y amando desde los propios determinantes históricos, familiares, culturales y económicos²³. Una primera tarea de cuidado hacia nosotrxs es poder hacer visible estos entramados y hacer un registro sensible a modo de caja de resonancia de lo que está pasando. Por ejemplo, registrando las propias emociones, las propias incomodidades, suspendiendo certezas para alojar preguntas sobre lo que me/nos sucede con lo que pasa. Es imprescindible poder pensar en los cuidados de quienes cuidamos y generar dispositivos específicos que alojen nuestras afectaciones, espacios donde podamos abrirnos, socializar, gritar, llorar, reír y comprender qué nos está atravesando.

22. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra nueva.

23. De la Aldea, E. (2019) *Los cuidados en tiempos de descuido*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Y también apostamos a la formación permanente, a construir espacios de discusión y al intercambio constante con educadorxs en formación.

Observación y registro narrativo como herramienta

La observación constituye una de las herramientas más importantes a la hora de evaluar nuestras prácticas. En este sentido afirmamos, como Carla Rinaldi²⁴, que “observar no significa tanto recibir la realidad, sino construir la realidad, así como educar significa compartir significados”. De esta manera, la observación y los diferentes modos de registros narrativos nos permitirán revisar, resignificar, confirmar o rectificar el rumbo de la tarea. Los registros en articulación con los marcos teóricos darán lugar a documentaciones pedagógicas. La observación nos permite revisar la propia práctica y los modos de estar y de intervenir (o no) en los acompañamientos que hacemos.

La observación se vuelve registro, y éstos son narrativos por excelencia. Encontramos inútiles los esfuerzos de capturar los cuidados de manera cuantitativa, taxativa, a modo de “informes”. Son aquellos registros narrativos los que nutren el desarrollo del “relato de los días de cada niñx en el jardín”, que compartimos con las familias previo al cierre de la primera mitad del año y antes de culminar el ciclo lectivo. Los relatos son muy importantes para nosotrxs ya que son huellas, pedacitos de historias sobre el estar de cada niñx y su familia, en el jardín. En ellos volcamos nuestras miradas, nuestro registro cotidiano, realzando las particularidades que a cada niñx lx hacen únicx dentro de la grupalidad. Los relatos no tienen “hitos” que cumplir o alcanzar, no hay tablas de crecimiento, sino más bien una mirada sentipensada, una apreciación pedagógica sobre su estar en el espacio, junto a otrxs, se vuelcan sus gustos y preferencias, algunas anécdotas que nos parecen significativas compartir.

24. Rinaldi, C. (1998). “Los pensamientos que sustentan la acción educativa”. *Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat In-fan-cia*. (50) 5-14.

Pensamos y repensamos cada año los relatos, nos preguntamos y les preguntamos a las familias: “¿Qué les interesaría que contemos sobre sus niñxs?”, “¿con quiénes compartirán este relato?”, “¿el relato es sólo de lx niñx o del niñx en su contexto?”. Si bien desde los jardines trabajamos en lineamientos generales que dan estructura al relato como herramienta, cada uno es diferente porque habla de cada niñx. Lxs educadorxs preparamos este relato con mucho tiempo de anticipación, lo vamos construyendo desde los primeros encuentros y registros. Lo hacemos circular entre distintos educadorxs para enriquecerlo de percepciones. En un relato contamos cómo ingresa lx niñx al jardín, qué juegos elige, cuáles son sus comidas preferidas, con quién se siente cómodx a la hora del descanso, de qué forma prefiere ser arrulladx, entre muchas otras cosas. Escenas de la vida cotidiana que nos invitan a *volver a pasar por el corazón* (como diría Galeano) aquellos momentos que compartimos juntxs día a día. Para nosotrxs significa la posibilidad de dar cuenta y atesorar ese tiempo compartido, nos gusta imaginar que esxs niñxs en el futuro puedan releer y reconocerse en esos registros.

Crear un espacio de posibilidades: Estética, escenarios lúdicos y propuestas simultáneas

Consideramos al espacio como unx educadorx más: las paredes, los materiales, la disposición de los mismos, los colores y las figuras, dicen y reproducen ideas y cultura. Pensamos en el espacio intentando ponernos en el lugar de lxs niñxs y de sus necesidades. Así, por ejemplo, nos acostamos en el piso y miramos hacia arriba para saber si los estantes son demasiado invasivos, pensamos si el mueble que colocamos es para ser utilizado por niñxs o si luego estaremos negándole su uso. También pintamos las paredes de blanco o de colores tenues, cálidos, sin figuras que infantilicen a las niñeces. Por el contrario, en las paredes colgamos y exponemos a la altura de ellxs sus creaciones artísticas para valorarlas y reconocerlas. Creemos que las paredes deben

ser memoria viva. Las decoramos de cultura propia, creada cada día. Resignificamos en ellas muchas veces el recuerdo de quienes somos, de las luchas que libramos y que nos hermanan.

Buscamos que el espacio sea una estructura amorosa que lx niñx pueda recorrer, intentando adaptarlo para que no existan límites y prohibiciones inadecuadas. El hecho de que las escuelas sean pequeñas significa que las instituciones educativas son acogedoras y amables. Las escuelas grandes se burocratizan y se hacen excesivamente normativas. Allí, en general, lx niñx como sujetx no existe, sólo existe como número. Las escuelas pequeñas favorecen las relaciones informales que consideramos muy importantes, y dejan una mayor libertad a las familias en su estar en el espacio, por ejemplo con horarios más flexibles de entrada y salida, para proponer actividades, etc. Una escuela amable es una pequeña comunidad educativa, en la que todas las personas participan del mismo proyecto²⁵.

Las condiciones habitacionales, los territorios vedados y el deterioro de los espacios públicos de los barrios donde trabajamos, entre ellos los destinados a lxs niñxs para el juego, son el paisaje en el que ellxs se crían. Para las familias que acompañamos en los jardines, en su mayoría migrantes, las ciudades se constituyen en sitios de promesas de oportunidades laborales, económicas y de bienestar y, a la vez, sitios de pobreza masiva, de una desigualdad cada vez más profunda y de exclusión social²⁶.

Nos encontramos, a veces, frente a niñxs que no han tenido contacto nunca con el piso porque, quizás, lxs adultxs no tienen, por diversas circunstancias, ese espacio para ofrecérselo o un patio donde correr, trepar, ocultarse. Recuperamos el registro del

25. Hoyuelos, A. (2005) "La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi". En Cabanellas, Isabel y otros. *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

26. Rozengardt, A. (2017). "Primera infancia y territorio. Lo Local, el cuidado y la educación". En S. Fajn, *Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

proceso de unx niñx en el jardín del Bajo Flores. Le recibimos en compañía de su mamá, en uno de los encuentros previos al inicio del ciclo lectivo, en los cuales siempre disponemos de escenarios de juego. Sabíamos que estx niñx tenía un año y tres meses, edad en la que las presiones sociales dicen que ya tendrían que caminar. Sin embargo, ellx se desplazaba sentadx arrastrando la cola y de esa manera llegaba a los objetos que deseaba agarrar. También notamos cierta hipotonía en sus piernas. Tomamos nota, prestamos atención y, lejos de diagnosticar o patologizar, decidimos observar, escuchar, mirar. Lx niñx arrancó el periodo de inicio y a las pocas semanas empezaba a dar sus primeros pasos con alegría, meses más tarde corría de un lado a otro de la sala y sus piernitas habían ganado la fuerza necesaria para el sostén y la locomoción. Ellx podía “moverse en libertad”. A mitad de año conocimos su vivienda, una pieza de 2,5 por 3 metros, reducida por la cama, la heladera, la máquina de coser, la cocina y un armario para la ropa: el lugar para desplazarse era casi inexistente. Lx niñx había vivido sus primeros 15 meses prácticamente sin la posibilidad –¿ni la necesidad?– de desplazarse. Al llegar al jardín se encontró con un espacio pensado para el desarrollo autónomo de su motricidad, transitaron felices, ellx y su mamá su “caminar” por el jardín.

Es nuestra tarea y responsabilidad como educadorxs poder brindarle a lxs niñxs espacios dignos para que puedan atravesar libremente sus propios desafíos. En esta búsqueda de libertad de movimiento, intentamos generar espacios abiertos, que den la posibilidad de circular, de transitar y de elegir. No contamos con espacios enormes, por eso tratamos de que estén despejados para aprovechar su amplitud. En esta línea, surge la propuesta de “libre circulación” o “circulación flexible”, que consiste en ofrecer múltiples espacios de juego, para que puedan ir, venir, explorar, estar en movimiento, encontrarse con lxs más pequeñxs, con lxs más grandes, con otrxs educadorxs, de vincularse y compartir gustos de juego, con otrxs o solxs, con total libertad.

La libre circulación, a su vez, consta de diferentes propuestas o escenarios lúdicos, orientados en grandes ejes que den posibilidad al encuentro ético, estético y a diversos lenguajes artísticos expresivos. Así, pensamos a los escenarios como conjuntos de elementos organizados, combinados, articulados de modo tal que permitan e inviten al despliegue de escenas en las que lxs niñxs sean lxs protagonistas²⁷.

A la hora de diseñar/armar un escenario, quienes lo hacen imaginan/anticipan posibles escenas que podrán desarrollarse en su interior, de acuerdo con el conocimiento y reconocimiento de lxs niñxs. El armado de un escenario requiere de un tiempo previo de diseño; podría pensarse al espacio de juego como un gran escenario compuesto por varios sub-escenarios que, aunque cada uno tenga una lógica en sí, a la vez están articulados en una composición general.

Vale destacar que lo que puede suceder al interior de los escenarios está ciertamente condicionado por el posicionamiento de lxs adultxs. Así, en la medida en que estxs permitan que las escenas se organicen (o desorganicen) a partir de las iniciativas de lxs niñxs, que estén disponible para acompañar, asegurar, observar y reconocer a lxs niñxs, la actividad que se despliegue al interior de estos escenarios, representará genuinas y valiosas experiencias creativas para lxs pequeñxs.

IV. A modo de cierre

Desde (bien) abajo y a la izquierda

En este contexto de avanzada de la derecha, creemos impostergradable la defensa de cada trinchera; la lucha es el único camino

27. Del universo imaginable de escenarios pueden recortarse aquellos que se organizan alrededor de una temática (la feria, el hospital, etc.) en los que las sugerencias del escenario son más explícitas y hay que tener en cuenta que respeten las iniciativas de lxs niñxs. Por otro lado, podemos pensar en aquellos escenarios que representamos dentro del jardín e ir a su encuentro en el exterior: plazas, parques, teatros en los que encontrarnos con personajes y música, bibliotecas en las que podemos mirar y tocar miles de libros y tantos otros.

mientras haya miles de niñxs por debajo de la línea de la pobreza y seguiremos luchando contra toda opresión hasta cambiar todo lo que deseamos cambiar.

A quienes trabajan y piensan para las niñeces les invitamos a la pregunta, a darlo vuelta todo, a mirar desde una perspectiva niña, a escuchar con el olor, a mirar con el tacto... Les desafiamos a brindarnos en un verdadero acompañamiento a nuestrxs niñxs, sin reducirlos a nuestras lógicas adultas, sin perfilar un destino posible; sino más bien ofrecernos ante ellos, darnos por completo para así acompañarlos, desde el amor y el respeto.

Nos invitamos a buscar ser educadorxs que:

- No reproduzcamos autoritarismos ni imperativos. No utilizemos advertencias ni amenazas para educar.
- No subestimemos a lxs niñxs. Ofrezcamos posibilidades que propicien su desarrollo autónomo, para que ellos hagan por sí mismxs.
- No condicionemos a lxs niñxs producto de prejuicios y temores.
- No usemos el canto o el juego como mecanismos de control y homogeneización: no cantemos para callar, para sentarse, para quedarse quietxs, para esperar.
- No hablemos por ellos y habilitemos la palabra, la posibilidad de expresión de sus deseos, sus enojos, sus gustos.
- Usemos la observación como herramienta de trabajo, para tomar decisiones pedagógicas acorde a los intereses y necesidades de lxs niñxs.
- Anticipemos nuestras acciones con palabras para no invadir ni violentar, dando posibilidad de elegir sin predecir las acciones de lxs niñxs.
- Deconstruyamos el lenguaje, cuidando las palabras y las formas de decir, priorizando la coherencia entre el decir y el hacer.
- Brindemos oportunidades, propongamos y acompañemos, con disponibilidad para la escucha, respetemos los

tiempos de lxs niñxs, presentes desde el cuerpo para recibir un abrazo, para darlo, para acompañar un momento de tristeza, extrañeza, de juego.



Experiencias de protagonismo de pibes y pibas en la escuela pública

Una búsqueda desde la práctica

Por Sabrina Bullones

Por Cintia, por Kevin...

por todxs lxs pibxs que nos faltan en las aulas.

Infancia digna siempre

Algunos puntos de partida ¿Desde dónde decimos lo que decimos?

La escritura de este artículo no es individual. Todo el contenido va tomando forma a partir de escrituras, discusiones, escuelas de formación, reuniones, aulas, asambleas y un sinfín de encuentros con compañeros y compañeras con quienes concebimos que es posible construir la educación popular dentro de la escuela pública.

Soy maestra de primaria. Orgullosamente, maestra villera. Trabajo en un espacio educativo de adultxs en villa 20 y en la escuela 12 del Distrito Escolar 5 en la villa 21-24. Además, formo parte de Siembra, un movimiento popular que propone el feminismo, el socialismo y el buen vivir.

Me parece interesante explicitar este recorrido, ya que organizarme y pertenecer a este colectivo me permitió desarrollar estas líneas a partir de reconocermé como *maestra popular*. La batalla por un sistema educativo democrático, justo, igualitario y popular demanda una praxis integral y una coherencia en los diversos planos: en el aula, el barrio, el sindicato, el profesorado y la universidad. El/la maestrx popular tendrá un rol central en esta trama por su capacidad de intervención e influencia, pero obviamente no será la única persona que desarrolle labores importantes. Debemos tender a coordinar con otrxs sectores o actores, a que sean parte de lo mismo, que sea un actor colectivo.

Nos asumimos como parte de la clase trabajadora. Nos abrazamos con las familias de nuestrxs pibxs, reconociéndonos como pares. Compartimos el mate y la charla cuando hace falta, juntamos lo que se necesita cuando el mango no alcanza, nos organizamos para cortar la calle si en la escuela no hay luz durante un mes. No hay afuera y adentro: somos trabajadores y trabajadoras. Allí hay un punto de partida interesante. Es necesario pensarnos como un colectivo.

De este modo, lxs maestrxs populares no solo nos concentramos en los contenidos y métodos de enseñanza, sino que debemos tomar conciencia de nuestro rol en la sociedad. Un rol integral. Ya no alcanza con la labor áulica solamente, sino que ahora para crear debemos trascender las paredes escolares: pisar el barro, la esquina y sabernos pueblo. La coherencia en ese proceso será mérito de legitimidad, según palabras de Rossi¹.

Cuando un/a docente logra conjugar los posicionamientos gremiales con las problemáticas de lxs vecinxs, de las familias de sus alumnxs, cuando se aprovecha al territorio como articulador multisectorial para fomentar espacios de organización comunitaria, donde se pueda superar lo corporativo para tejer la lucha integral y poner a la Escuela Pública en un lugar central de

1. Rossi, F. (2019) "La fuerza moral y material de Nuestra América". Ponencia. Jornadas de Sociología 2019. Facultad de Ciencias Sociales UBA, Buenos Aires.

defensa y promoción de derechos... a ese docente lo denominamos maestro/a popular.

Mis años dentro de las aulas de la villa 21-24, intentando cotidianamente constituirme como maestra popular, llevaron a que empezara a escribir parte de la experiencia recorrida. Me toca a mí la ardua, desafiante y hermosa tarea de poner en palabras, de sistematizar un pedacito de todos nuestros pasos dados. En los siguientes párrafos, propongo repensarnos desde nuestras prácticas.

Introducción: Educación popular EN la escuela pública

El objetivo de este artículo es compartir una serie de ideas colectivas (todas para seguir siendo construidas) y muchísimas preguntas en relación con los espacios de participación que tienen pibes y pibas en nuestras escuelas.

Cuando hablo de “nuestras escuelas”, doy paso a una conceptualización antes mencionada, que tiene que ver con la escuela pública argentina y con la posibilidad de desarrollar en ella prácticas enmarcadas en la educación popular.

Me refiero a la educación popular desde la perspectiva freireana, pero también la que cotidianamente desarrollamos. Perspectiva que hemos ido construyendo y modificando en las escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires y que se entiende como práctica emancipatoria y liberadora y como enfoque educativo alternativo que apunta a generar el cambio social.

Ahora bien, sabemos que cuando a la escuela pública actual se la percibe como un lugar donde predominan las estructuras verticales, las tradiciones conservadoras, el etiquetamiento y la subestimación de la infancia y la adolescencia. A la vez, y es aquí donde quiero detenerme, sabemos y pensamos con firmeza que la Escuela Pública es aquella que nos pertenece a todxs, que venimos defendiendo desde hace años como pueblo y es la institución pública más importante que queda en pie, es garantía de un piso básico de derechos para las mayorías populares.

Es por eso que creemos fervientemente que la Escuela pública tiene que ser el lugar donde podamos disputar profundamente el paradigma de la educación popular. La pregunta que se abre, entonces, es cómo lo hacemos.

Desde ya que no creemos que la educación popular deba pensarse como una batería de herramientas y dinámicas para utilizar dentro de las aulas. Dicho de otro modo, no alcanza con “sentar a lxs pibxs en ronda” para garantizar que circule la palabra. Es necesario que lxs docentes podamos pensar y volver a pensar (todas las veces que se pueda) toda nuestra práctica a la luz de los innumerables aportes que la educación popular propone. Desde la participación de lxs estudiantes en las aulas, en las tomas de decisiones, hasta incluso en la selección de los contenidos.

Abonamos, entonces, a un proyecto educativo que abrace a las mayorías, que se constituya en todas las latitudes; a una educación que sea pública pero también popular. Y no hablamos de la escuela gratuita solamente. Nos referimos a lo público como espacio de interculturalidad, de mixturas, de otredad. Escenarios donde se construyen los sentidos, los pensamientos y las emociones colectivas. Espacios que puedan acercar a las personas de diferentes sectores y mundos, que surjan de las necesidades más genuinas de las clases populares.

Y pensando en el rol docente, en la tarea pedagógica, es necesario compartir parte de las discusiones que tenemos como colectivo. ¿Qué docentes queremos ser? ¿Qué escuelas queremos construir? ¿Qué lugar vamos a ocupar en la transformación de la sociedad?

En una sociedad atravesada por la violencia, el individualismo, donde el capitalismo salvaje nos golpea diariamente de las maneras más crueles posibles, ahí, construyendo nuestras “trincheras escuelas”² estamos lxs maestrxs populares.

2. Trincheras escuelas es un concepto propio, que utilizamos para hablar de nuestras aulas en tanto espacios de lucha y defensa de nuestras prácticas transformadoras en las escuelas públicas.

Preguntándonos todos los días si podemos ser agentes transformadores de la sociedad. Y de qué manera hacerlo.

Al decir de Freire, “Solo los seres que logran reflexionar sobre el hecho de su determinación son capaces de liberarse”³ y, por lo tanto, resulta urgente pensar en grandes cruzadas pedagógicas que promuevan un nuevo horizonte de igualdades y libertades.

De esta manera, entonces, lxs maestrxs nos encontramos en la encrucijada de tener que repensar una escolaridad vinculada al sistema educativo desde una óptica de totalidad, donde la lucha de clases no esté escindida del aula, donde la educación popular no esté por fuera del grado. Sabemos, claro, que este sistema opresor no se podrá transformar únicamente desde las aulas, pero también sabemos que, si no hacemos nuestra parte en las escuelas, va a ser muy difícil que *todo sea como lo soñamos*.

Maestros y maestras populares que leen *Niñez en movimiento* o cómo llenarse de preguntas a partir de la lectura de un libro

Cuando se publicó *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*, varixs compañerxs realizamos una lectura profunda para poder debatir acerca del protagonismo de pibes y pibas. Nos generó muchísimas preguntas que nos llevaron a tomar conciencia sobre muchas cosas que estábamos haciendo, quizás sin profundizar del todo en su sentido. Además, nos permitió reencontrarnos con pensadores que orientan nuestra práctica todos los días. Fue maravilloso poder leer los aportes de Simón Rodríguez y José Martí en clave de pensar el protagonismo de lxs pibxs. Ambos se posicionaron sobre una noción que a nosotrxs, como docentes, nos sostiene diariamente. Prefigurar en el presente esa otra educación a la que aspiramos. Esa escuela otra, esas aulas libres. Esa posibilidad de poder construir la educación que anhelamos haciéndonlxs parte de la construcción de otro mundo.

3. Freire, P. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva

De ahí mismo vienen estas palabras de Simón Rodríguez
*Enseñen a los niños a ser preguntones
Para que pidiendo el porqué de lo que se les mande a hacer,
se acostumbren a obedecer... a la razón!
no a la autoridad, como los limitados
no a la costumbre como los estúpidos*⁴

Desde ya que son aportes significativos y que, en un contexto donde nuestras escuelas vienen siendo lugares muy hostiles para la construcción de otro mundo posible, se renuevan y se convierten en faros indispensables.

Otro de los debates que se abrieron luego de leer *Niñez en movimiento...* fue sobre el lugar que, a través de sus modos tradicionales de enseñar o de sus materiales curriculares, tiene la escuela desde hace varios cientos de años. Pensemos, por ejemplo, en las perspectivas vinculadas con la visión de los derechos de los niños (así, con “o”). Hay discursos que en la escuela pública calan hondo, que tienen muchos años y que, además de en nuestras propias biografías escolares, los encontramos en las aulas actuales. El de la convención de los derechos del niño es un ejemplo bien claro de esto. Cuando vemos cómo se propone el trabajo “tradicional” de la escuela con los derechos, pareciera que se le muestra a lxs pibxs un listado de cosas que deberían tener, que deberían suceder y que tienen que saberlas porque sí. El problema (si es que hay uno solo) con ese tipo de propuestas es que, además de que la convención no fue pensada por lxs pibxs, propone muchísimos derechos que, en las realidades de nuestrxs pibxs, no se cumplen ni de casualidad. Entonces, ¿qué sentido tiene hacer un proyecto o secuencia didáctica que enseñe sobre los derechos de lxs niñxs a pibxs que lejos están de poder conseguirlos?

Uno de los debates que aquí se abren, entonces, sería el de desarrollar estrategias que permitan que lxs pibxs problematicen el

4. Rodríguez, S. (2007) *Inventamos o erramos*. Caracas: Fundación editorial Ayacucho.

contexto que hace que esos derechos efectivamente no se cumplan. Aquí es uno de los lugares donde creemos que se pueden generar espacios de participación entre lxs pibxs.

Es necesario que como docentes comprendamos la magnitud de lo que estamos haciendo cuando generamos estos espacios. En primer lugar, tomar la decisión de que lxs pibxs participen implica, necesariamente, corrernos. Implica ceder espacios de poder. ¡Y qué difícil resulta cuando la escuela en tanto institución pareciera estar enteramente construida en los cimientos de la autoridad docente!

Si nos posicionamos desde el lugar de concebir a lxs pibxs no solo como sujetos de derecho, sino también como sujetos políticos, es urgente proponerles que puedan pensar y preguntarse por los espacios que ellxs habitan.

El asunto, claro, es ver de qué manera podemos hacerlo en las aulas de la escuela, la misma que, párrafos atrás, definimos como un lugar donde suele predominar una subestimación de la infancia y la adolescencia.

Creemos que una clave posible se enmarca dentro de la definición de co-protagonismo como necesidad ética que postule una intergeneracionalidad emancipatoria. No es que lxs niñxs decidan, hagan, se pregunten, desarrollen ideas o proyectos solxs, sino, con lxs adultxs. En el caso de la escuela, necesariamente, con sus maestrxs.

Propuestas, ideas y desafíos en las experiencias de participación en nuestras aulas

A continuación, recuperamos algunas experiencias que venimos desarrollando en nuestras escuelas en relación con la participación de lxs pibxs.

Consejos de aula - Asambleas - Horas de grupo:

Por un lado, somos muchos y muchas docentes quienes, al principio intuitivamente, generamos espacios asamblearios en

nuestros grados. Se los conoce con muchos nombres: espacio de convivencia, asamblea, hora de grupo, etc. Momentos dentro de la caja horaria donde se intenta que lxs pibxs logren encontrarse con una práctica que les permita resolver cuestiones cotidianas en torno a los vínculos, al convivir dentro de un mismo espacio, a ciertos aportes para mejorar la calidad de la convivencia grupal.

No existe una única manera de llevar a cabo este tipo de experiencias; de hecho, las hay tan variadas como cantidad de maestrxs populares. El punto en común está en la búsqueda de un modo (que funcione dentro de cada grupo) para propiciar que lxs pibxs puedan hacer uso de la palabra, no como lo hacen cotidianamente cuando “levantan la mano para decir algo” sobre lo que se enseña-aprende, sino para resolver conflictos o poner en palabras las cosas que les molestan, que les apasionan... los asuntos que necesitan ser conversados. Incluso, si nos animamos al desafío y pensamos en una experiencia sostenida, podemos promover la posibilidad de la asamblea como un espacio de creación, un lugar donde pensar propuestas, proyectos e iniciativas que sean superadoras para cada escuela.

Las estrategias son diversas. Muchas veces se parte de situaciones de juego que pongan de manifiesto algo sobre lo que se quiera conversar; otras, de la lectura de un cuento o historia que permita reflexionar sobre algún aspecto o, incluso, como suelo hacer en mi aula, se puede partir de alguna problemática específica que haya sucedido en esa semana y proponer que se charle sobre eso.

Por supuesto que lxs estudiantes no disponen de manera “automática” la necesidad de conversar sobre lo que les pasa, les molesta o necesitan. Ahí está el desafío de poder habilitar espacios donde lxs pibxs puedan empezar a pensar que se puede hablar en el aula sin que haya un/unx otrx evaluando si aquello que expongo está bien o mal. Como maestrxs es clave poder hacernos cargo, aquí, de reconfigurar nuestro rol, de acompañar esos espacios y esos crecimientos personales que permitirán que lxs pibxs se expresen cada vez más.

Algo bien interesante en relación con este tipo de espacios es que las escuelas tenemos una reglamentación que de alguna manera nos “obliga” a tener que construir espacios democráticos de diálogo para la resolución de conflictos. En 2013 se sancionó la Ley Nacional 26.892: “Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”, que busca resolver (o de mínima comenzar a “meter mano en”) el alto grado de violencia que se da en las escuelas. Enmarcada en la Convención sobre los Derechos del Niño, en la ley 26.061 (de protección integral de los derechos de los niños) y en la ley 26.206 de Educación Nacional, se desarrollan ideas en torno a la importancia de abordar los conflictos en las escuelas.

Dice en su artículo 1°: *La presente ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.* Y a lo largo de los siguientes artículos, se va justificando la necesidad de abordar estas cuestiones y, a la vez, sugiriendo de qué manera hacerlo. Propone (¡y qué interesante poder pensar esto con lxs pibxs!) una constante revisión de las normas sobre la convivencia en las instituciones, la elaboración de acuerdos propios y la elaboración de órganos e instancias de participación para todxs lxs miembros de la comunidad educativa. También invita a impulsar estrategias que fortalezcan esos espacios de participación y repensar las sanciones ante las posibles transgresiones a los acuerdos antes mencionados.

En la ley también se habla de la elaboración de una guía orientadora que establezca líneas de acción. En esa guía encontramos, entre otras cuestiones no tan interesantes, la creación de un espacio de debate semanal o quincenal en los grupos: los consejos de aula. Estos son, nada más ni nada menos, que parientes muy cercanos a esas “horas de grupo, asambleas, etc.” que lxs maestrxs populares supimos construir de manera más autónoma y no tan regulada.

Si bien es una ley que nos permite el amparo para generar espacios bien interesantes de participación, cuando se le realiza una lectura crítica o se revisan los materiales que se armaron para implementarla, pareciera que en última instancia el motivo por el cual se busca abordar estas temáticas no sería el de fomentar el protagonismo de lxs pibxs, ni mucho menos, sino el de adoctrinar a lxs estudiantes para que logren hacerse responsables de sus actos y puedan tener sanciones acordes a la transgresión cometida.

De todas maneras, la ley existe. Y nos abre un paraguas hermoso, lleno de oportunidades para poder justificar que nos pasemos varias horas de clase debatiendo con lxs pibxs sobre cómo hacer para llevarnos mejor, cómo y qué hacer para aprovechar los lugares comunes de las escuelas, para contarnos cómo nos sentimos en relación con algún hecho triste que haya sucedido en el barrio, o cualquier situación que amerite ser conversada.

¿Cómo llevar adelante una asamblea/consejo de aula?

Una manera posible

Antes de llevar a cabo cualquier experiencia de este tipo, creemos de suma importancia tratar de revisar qué mecanismos van a funcionar mejor en el grupo. La única manera de saberlo es conociendo a lxs pibxs, generando un vínculo aúlico que nos ayude a descubrir cuál va a ser la mejor puerta de entrada posible para armar un espacio asambleario de participación.

Habiendo aclarado eso, les contamos cómo hacemos en nuestro grado para dar lugar al espacio de asamblea.

Fijamos una fecha que sepamos que vamos a poder sostener. Es importante que, una vez que se generan los espacios, exista el compromiso de mantenerlos. Lxs pibxs lo van a exigir.

Una vez elegida la fecha (y anotada en el horario que esté pegado en el aula), armamos un espacio concreto que nos sirva para dialogar. Puede ser el aula misma con los bancos dispuestos de alguna manera particular, puede ser una ronda en el piso,

puede ser otro lugar de la escuela que nos guste. La propuesta es que sea una dinámica donde todxs podamos vernos las caras; esto es importante porque es un modo de mirarnos entre quienes conformamos ese espacio. No todos los días podemos hacerlo, por eso es significativo poner en palabras esta práctica y darle sentido.

Para elegir sobre lo que vamos a debatir solemos variar entre una mini votación de los temas que surgen en la ronda a partir del interrogante “¿de qué vamos a hablar/ discutir hoy?” o la elección sobre algo particular que haya pasado esa semana que amerite ser conversado en la asamblea. Ese momento puede ser a mano alzada o mediante el “voto secreto”, con papelitos, si la situación así lo requiere.

Una vez elegido el tema, organizamos los roles para llevar a cabo la asamblea: un niñx se propone como mediador/a para ir dando la palabra mientras que otrx va anotando algunos posibles acuerdos o aquello que tenga ganas en un cuaderno específico para la asamblea del grado. Tanto el rol de mediador como el de ser quien registra se conversan previamente para acordar cuál es la tarea que necesitamos que esa persona realice. Es sumamente importante tener en cuenta que ambos son roles rotativos y que se van a ir aprendiendo con la práctica.

Y así comienza la asamblea. Lx docente observa lo que sucede con la mínima intervención posible, lo cual es un desafío enorme porque más de una vez lxs pibxs nos miran buscando que digamos algo. Hay que aguantarse muchas veces. Y vale la pena. Lo más interesante sale cuando lxs maestrxs nos quedamos calladxs.

Es importante señalar que, en las aulas de mi escuela, lxs pibxs demandan su espacio asambleario mucho más de lo que nos imaginábamos. Si pasan algunas semanas y los tiempos de la institución, los emergentes o lo que fuera no nos dejaron hacer la asamblea, el grado la reclama. En varias ocasiones, se la solicita por algún conflicto puntual o porque algún estudiante tiene ga-

nas, necesidad, inquietud de compartir algo, y ¿cómo negarnos a realizarla?

En mi aula se han debatido en asamblea las siguientes temáticas:

- Qué hacemos con las situaciones de maltrato entre compañerxs.
- Cómo gestionamos los recreos (para que sean espacios donde podamos divertirnos sin lastimarnos y respetando los acuerdos “institucionales” que ya existen en la escuela sobre el uso de algunos lugares).
- Cuándo y de qué manera usamos las computadoras.
- De qué manera acompañar a alguien del grupo que está triste.
- Cómo nos aseguramos de estar cuidando y respetando nuestro propio cuerpo y el cuerpo de lxs demás.

Para cerrar, comparto varias de las preguntas que nos venimos haciendo luego de realizar las asambleas, confiando en que “es por acá”.

¿Hasta donde dejamos que continúe el debate? ¿Cómo hacemos para no “meter la cuchara” en las intervenciones de lxs pibxs? ¿Qué sucede cuando no logramos encontrar soluciones posibles a las demandas de lxs pibxs? ¿Democratizamos las aulas o nos aprovechamos de lo que proponen lxs pibxs para hacer lo que nosotrxs queremos?

Como estos interrogantes los fuimos pensando a partir de las experiencias; es por eso que enfatizamos en la importancia de generar espacios de reflexión sobre la práctica docente (y sobre la práctica de “ser adultxs”, también) para seguir avanzando, para no quedarnos quietxs nunca.

Pibxs que participan en la selección de contenidos

En una escuela del barrio de Almagro, hace varios años, junto con el resto de las maestras de primer ciclo (1°, 2° y 3° grado), nos pusimos a experimentar en relación con la selección de contenidos de enseñanza. Intentamos resolver con lxs pibxs de cada grado

qué tema tenían ganas de aprender en las aulas. Recortamos la propuesta a las ciencias naturales (conocimiento del mundo para ser curricularmente precisas) un poco por intuición y otro poco porque nos estaba costando mucho decidir qué íbamos a enseñar en el área. Por más que quisiéramos, no lográbamos hacer que todo lo que nos interesaba entrara en la caja horaria. Entonces, llenas de incertidumbre y acompañadas por docentes muy formadas que, por suerte, estaban junto a nosotras en la escuela, decidimos abrir el juego y preguntar a lxs niñxs.

Mi experiencia fue con tercer grado. Claro que la pregunta no fue: “¿Qué tienen ganas de aprender en ciencias naturales?”, porque no era nuestra intención tampoco hacerlo de ese modo. Lo primero que propusimos fue un espacio de indagación en la biblioteca con materiales enciclopédicos y libros varios vinculados a distintas temáticas que nos imaginamos podían generar interés en lxs pibxs. Entramos al espacio y les dimos la consigna de explorar, de mirar lo que quisieran y que luego se quedarán con lo que más llamara su atención. De esa manera, creíamos que las ganas, la curiosidad, guiarían al grupo en la búsqueda.

La mesa de libros, previamente armada con ayuda de la bibliotecaria, poseía infinidad de propuestas. Luego de que la recorrieran, la observaran, se quedarán un rato “chusmeando” lo que les resultara más interesante, armamos una lista de las temáticas que fueron saliendo en esa primera exploración. De todas las que mencionaron lxs pibxs, luego acotamos el número a tres. Las más elegidas fueron: dinosaurios, el cuerpo humano y el espacio. Realizamos una votación a mano alzada en el aula, la mayoría eligió. Trabajaríamos sobre el cuerpo humano.

A partir de ahí, todo fue un recorrido de vértigo y aprendizajes de todxs lxs que habitábamos esas aulas (maestra incluida, por supuesto). Era necesario pensar un recorte y, a la vez, era sumamente complejo decidirlo. La primera consigna una vez elegido el tema, la propuse yo. De nuevo, guiada más por la intuición que por algún contenido disciplinar específico, decidí que la

puerta de entrada para conocer el cuerpo humano podía ser vincularnos con el cuerpo propio. Algunos días después, estábamos en el patio de la escuela dibujando siluetas de nuestros cuerpos en tamaño real y adentro, “lo que creíamos que había adentro”.

Entre lxs pibxs circulaban preguntas de lo más interesantes: *¿Son iguales todos los cuerpos? ¿Cómo hacemos para que entre todo lo que tenemos? ¿Dónde ponemos la sangre? ¿Y el alma hay que dibujarla?*⁵

Luego de la primera actividad, las docentes decidimos continuar en el camino de ir proponiendo al grupo las distintas opciones de contenidos para avanzar. En mi caso, sería a partir de un recorte de algunos sistemas del cuerpo humano: íbamos eligiendo y trabajamos conforme lxs pibxs iban votando. Primero fue el sistema digestivo, luego el respiratorio... y así.

A medida que avanzábamos, armábamos un afiche con “las preguntas de tercero” en relación con cada sub-tema. Es decir, antes de comenzar con el sistema digestivo, algunas de las preguntas que surgían eran: *¿Adónde va lo que comemos? ¿Cómo se transforma el alimento? ¿Qué son las vitaminas y por qué son importantes?*

Conforme íbamos leyendo y registrando sobre los aprendizajes, revisábamos el afiche de las preguntas que nos habíamos hecho al comienzo para ver si, efectivamente, las estábamos respondiendo.

Los tiempos institucionales no nos permitieron desarrollar muchísimo más la propuesta. Pero considero que esa pequeña muestra nos hizo pensar, hasta el día de hoy, que podemos decidir *junto* a lxs pibxs varias cosas con relación a qué y a cómo enseñar y aprender.

En mi práctica docente cotidiana someto a votación un montón de cuestiones dentro del aula: por dónde empezar a trabajar, cómo abordar la lectura de ciertos materiales, qué se debe hacer

5. Lamentablemente no poseo el registro por escrito de esos intercambios. Solo puedo reponer lo que quedé en mi memoria de esos maravillosos encuentros.

cuando hay rupturas en los acuerdos que tenemos como grupo y un sinfín de situaciones más. Considero que es una pequeñísima parte de la democratización de nuestras escuelas y que posiciona a los y las estudiantes como protagonistas de lo que en esas aulas sucede.

Reflexiones finales

Este artículo tuvo como objetivo poder pensar en la tarea que como docentes tenemos a la hora de gestionar espacios de participación JUNTO a nuestrxs estudiantes y compartir algunas experiencias.

En primer lugar, realicé un recorrido más bien teórico, para poder pensar a la luz de ciertxs autorxs y ciertas ideas fuerza esos recorridos posibles. El hecho de que lxs maestrxs populares decidamos formarnos de manera permanente no solo nos hace mejores docentes que “sabemos más sobre ciertos temas”, sino que nos permite seguir reflexionando sobre la práctica propia. Sobre todo, lo que hacemos adentro de nuestras aulas cada día. Este escrito viene a servir para esto también. Como puntapié para pensar qué estamos haciendo en relación con los espacios de participación escolares.

Sabemos cómo es la escuela formal, apelamos a reconstruirla, modificarla, desarmarla y volverla a armar *con* lxs pibxs. Tenemos que animarnos a corrernos de nuestra posición de poder. Es necesario construir un nuevo poder: plural, sin asimetrías. Un poder co-protagonista: nuestro y de nuestrxs estudiantes. Llenarnos de vértigo cuando no tenemos la menor idea sobre cómo resolver un conflicto, compartir esos sentimientos con lxs pibxs. A la vez, resulta imprescindible volver a remarcar la importancia de que esa escuela que queremos armar junto a lxs pibxs, es la escuela pública. La de todxs. La que lucha y resiste siempre.

Es interesante pensar también en otros niveles educativos donde existen espacios mucho más habituales de participación estudiantil, con más desarrollo temporal también, como el nivel

medio, por ejemplo, y en cómo a través de sus centros de estudiantes nos permiten pensar en la posibilidad de replicar organización en las escuelas primarias también. Replicar experiencias de asambleas, consejos o encuentros donde participen docentes, estudiantes y familias; espacios donde poder seguir pensando en cómo se construye, por ejemplo, la autoridad dentro de la escuela. ¿Quién y cómo se decide? ¿Es posible hacer de las escuelas primarias espacios menos verticalistas?

Es una tarea ardua donde lxs maestrxs populares nos seguimos convenciendo de que para construir las escuelas que deseamos necesitamos deconstruir las que conocemos. Desarmar, en primera instancia, aquellos muros reales y simbólicos que nos separan de las comunidades.

Otro desafío para compartir tiene que ver con el rol que tenemos las organizaciones sociales y las familias. Muchxs de lxs pibxs que habitan nuestras aulas son hijxs de cooperativistas, de trabajadorxs de la economía popular, de cocineras de comedores... Son chicos y chicas que viven muy de cerca las experiencias de participación de sus propias familias. ¿No sería interesante convocar también a esas familias organizadas para pensar en nuestros espacios de participación? ¿No sería interesante, también, dejar que esxs pibxs, que seguramente ya habitaron alguna asamblea, puedan contar de esa experiencia barrial y pensar qué de eso podemos replicar en las aulas?

El aporte que organizaciones y familias pueden hacer a la escuela es enorme. Está en lxs maestrxs poder convocar, poder abrir y poder seguir preguntándonos cómo. Entender esa relación escuela-territorio y continuar construyéndola de manera integral. Caminar estos desafíos con las pocas certezas que tenemos, con las múltiples preguntas que se abren.

En eso estamos...



Pedagogías otras

Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares

Por Paula Shabel y Santiago Morales

Primeras palabras

Que la educación es una herramienta fundamental para la transformación social es algo que nos han dicho una millonada de veces, pero no por eso la afirmación pierde su valor, ni nosotrxs el interés en ella.

Con esa premisa estenciliada en nuestros cuerpos, es que lxs invitamos a recorrer tres experiencias pedagógicas basadas en la participación infantil y el trabajo productivo, la autogestión y la organización colectiva intergeneracional. Son tres experiencias mágicas y a la vez tan reales como todxs nosotrxs y nuestra potencia de cambio. Tres proyectos que supieron leer sus contextos y entablar un vínculo estrecho con las comunidades que las rodeaban, cada una en su tiempo y en su espacio.

La primera de ellas relata las preguntas y debates que atravesó el Ministerio de Educación de la revolución bolchevique en torno a la infancia, la segunda se zambulle en el hogar convivencial para niñxs huérfanxs en una Polonia pobre y entreguereada, donde se estableció un tribunal y una asamblea infantil.

La última recupera las huellas de una escuela rural comunitaria de un pueblo indígena del altiplano boliviano donde lxs niñxs eran consideradxs sujetos plenos de la comunidad y de la tierra. A pesar de que todas tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XX, creemos que todavía hoy nos siguen desafiando a fortalecer tanto nuestro compromiso con las infancias populares como la convicción de que no hay cambio raizal posible si no lo construimos con lxs niñxs.

Sin romantizar lo que pasó ni tratar de copiarlo, la apuesta es por revitalizar experiencias irreverentes y revoltosas para forjar nuevas pedagogías otras, con acento en la ternura y lo colectivo, asumiendo el desafío de considerar a lxs niñxs como sujetos múltiples, diversos, cambiantes y *cambiadores* del mundo, atravesadxs por desigualdades y privilegios sobre los que todxs podemos reflexionar para transformar.

Por suerte, siempre hubo personas y grupos que hicieron estos planteos incómodos y que ensayaron respuestas originales al respecto. Por suerte, también, siempre hubo y siempre habrá personas que imaginan soluciones a las problemáticas de su tiempo. Y no casualmente, muchas de esas personas han sido y son maestrxs y pedagogsxs. Aquí van algunas de sus historias.

Pedagogía soviética por y para niñxs.

Educación en la revolución

La revolución bolchevique de 1917 fue el inicio de un proceso de transformación radical en Rusia y allí la educación jugó un papel clave como práctica formadora de quienes debían sostener y profundizar el socialismo. En este sentido, la experiencia que aquí describimos tiene la particularidad de forjar un proyecto pedagógico en el seno de un proceso revolucionario, donde todo está siendo cuestionado y modificado pero, al mismo tiempo, donde se busca activamente desde el Estado poner en sintonía las escuelas con ese fin común que era la construcción de una sociedad de iguales. Se encuentran allí dos fuerzas que conviven

en tensión y que producen una praxis única de creación educativa: por un lado, una potencia de transformación absoluta hacia la novedad del socialismo por hacerse, mientras que por el otro se manifiesta una direccionalidad estatal muy clara hacia donde todas las actividades debían encauzarse. Tal como lo afirmaba Nadezhda Krupskaya, una de sus intelectuales: “La escuela [es] un medio de preparar la sociedad sin clases y de reeducar a la joven generación en el espíritu comunista”⁶.

Pero contextualicémoslo un poco. Cuando el ejército rojo tomó el palacio de invierno en Moscú, el analfabetismo de la población llegaba casi al 80% y las escuelas eran espacios reservados para los miembros de la elite terrateniente de la realeza soviética. En tan solo unos meses, la revolución instauró la educación gratuita y obligatoria desde los 3 hasta los 16 años, declaró que las escuelas serían mixtas, sin exámenes y con una formación de carácter general y politécnico; es decir, vinculadas tanto al trabajo productivo como a la reflexión. A esta tarea se dedicó muy especialmente Krupskaya que, desde su formación como maestra, periodista y escritora fue parte del Comisariado del Pueblo para la Instrucción o Narkompros (una suerte de Ministerio de Educación), presidido por Anatoli Lunacharsky. Involucrada en los círculos socialistas desde muy joven, fue compañera de Lenin en el amor y en la revolución, y se dedicó a pensar y hacer una pedagogía revolucionaria en el sentido más profundo de la palabra, hasta que en 1929 fue removida de su cargo y apartada de los espacios de toma de decisiones en el Partido, que tenía ahora una nueva dirección donde la creatividad y la autonomía no tenían lugar alguno.

Mientras duró su labor como educadora y funcionaria, no solo se ocupó de poner patas para arriba la vieja instrucción zarista, sino que fue artífice de toda una nueva conceptualización en torno a la infancia y al lugar que lxs niñxs ocupan en el mundo.

6. Krúpskaya, N. (1978) *La educación de la juventud*. Madrid: Nuestra cultura, pág. 56.

Tanto ella, como otrxs pedagogxs contemporáneos, comprendieron que la igualdad es también en términos intergeneracionales y que la construcción de una sociedad sin explotación sólo será posible con la participación de todxs. Sobre estos dos ejes trabajaremos en las próximas páginas, en un intento de compartir el entusiasmo que nos genera esta experiencia tan única y pocas veces recuperada.

Conceptualizaciones sobre la niñez

En un artículo publicado en el periódico bolchevique *Pravda* el mismo año de la revolución, Krupskaya explicó: “Me disgustaba cuando oía decir que a tal y tal edad solo se podía leer tal y cual cosa. No se debe tutelar excesivamente a los niños. Hay que darles la libertad para elegir y la posibilidad de manifestar su iniciativa”⁷. En aquel contexto, estas palabras resultaban disruptivas, tanto porque rompían con el infantilismo adjudicado históricamente a la infancia, como porque se alejaban de los mandatos disciplinares más duros que promovían otras ramas del propio Partido Comunista. Para ella y sus colegas, lxs niñxs eran compañerxs con quienes forjar el socialismo día a día y no destinatarixs pasivxs de aquel mundo mejor que lxs adultxs estaban procurando, y en este sentido explicaba que “los niños no pertenecen ni a sus padres ni al Estado, sino a sí mismos”⁸.

Asumiendo que su triunfo revolucionario dependía de la construcción de un poder de abajo para arriba en el camino hacia una sociedad sin Estado, Krúpskaya le otorgó a lxs niñxs la agencia de ser sujetos de su propia historia, construir socialismo a su modo, desde la libertad que les daba la escuela para elegir cómo cambiar al mundo, según las condiciones materiales de cada contexto, y atendiendo a “lo fundamental de la participación de los

7. Ídem, pág.34

8. Citado en Broyelle, C. (1975) *La mitad del cielo. El movimiento de liberación de las mujeres en China*. México: Siglo XXI, pág. 126.

escolares en la edificación socialista”⁹. Por eso en las escuelas se realizaban asambleas, se elegían delegadxs y se repartían las tareas de cocina, limpieza y mantenimiento. Se tomaban decisiones que se materializaban en el funcionamiento real de los establecimientos en instancias colectivas intergeneracionales, que también incluían los debates por el rendimiento académico de lxs niñxs y los grupos de estudio en los que se repartían.

Esto quiere decir, también, que lxs niñxs eran concebidos en esta pedagogía como sujeto colectivo, como parte de un proyecto general que excede la individualidad particular, atento a las necesidades de su entorno social y material, para “educar los instintos colectivistas, acostumbrándolos a compartir sus alegrías y sus penas con la colectividad”¹⁰. Lejos de anular las subjetividades, la apuesta de la revolución era que lxs niñxs y jóvenes crecieran y conocieran el mundo con otrxs, con el objetivo de saber más, sentir más y aprender a resolver mejor los desafíos que traían los nuevos tiempos. En esta misma línea y en resonancia con algo que dirá Freire décadas más tarde, la escuela de la revolución partía de los saberes que lxs niñxs de hecho ya poseían por vivir en este mundo para llevarlos más allá en la interacción con lxs demás: “las impresiones y experiencias de los niños y adolescentes deben ser tomadas como punto de partida y ampliar poco a poco el horizonte de los escolares, relacionando la enseñanza con su experiencia”¹¹.

Es a partir de esta particular mirada sobre la infancia que la autora advertía que “la organización de los jóvenes no debe parecerse a la de los adultos”¹² y resaltaba el juego y el júbilo como elementos fundamentales del proyecto pedagógico de la revolución,

9. Krúpskaya, N. (1986) *La educación laboral y la enseñanza*, Moscú: Editorial Progreso, pág. 18.

10. Krúpskaya, N. (1978) *La educación de la juventud*. Madrid: Nuestra cultura, pág. 29.

11. Ídem, pág. 55.

12. Ídem, pág. 29.

no para esencializar la primera etapa de la vida, sino para hacerla accesible y deseable para lxs más pequeñxs. En este sentido, Nadezhda criticó a aquellxs pedagogxs de la propia revolución que tomaron a lxs niñxs y quisieron “hacer de ellos comunistas antes de que pudieran ir a la escuela”¹³, procurando distanciarse en forma equivalente del adoctrinamiento autoritario y de la desvalorización hacia la infancia. Tal como ella explicaba, recuperar lo lúdico en la enseñanza no es en este paradigma empobrecer los contenidos, “sino [de] que la vida cotidiana sea emocionante”¹⁴, algo que la escuela debía construir con lxs estudiantes. Pero no todo era lúdica y asamblea en la escuela soviética, sino que también había trabajo.

El trabajo productivo

El proyecto pedagógico de la revolución era denominado *La escuela única* y se trataba de instituciones autogestionadas por estudiantes y docentes, donde se decidían colectivamente los proyectos productivos que se llevarían adelante en cada establecimiento (según las necesidades de la comunidad donde se insertaba la escuela) y sobre eso se definían los contenidos para ser estudiados en las diversas asignaturas. La base politécnica en la que todxs debían hacer y conocer sobre todas las áreas y actividades es la que rigió esta experiencia, que trataba de formar sujetos capaces de producir para sobrevivir y recrear el proceso de transformación radical en cualquier contexto y con los medios que tuvieran a disposición.

En definitiva, si la realidad es por definición el trabajo humano, en tanto transformación de la naturaleza en cultura y necesidad humana, entonces era el trabajo uno de los ejes principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del cual se ordenaba todo lo demás. En palabras del Lenin: “No es posible

13. Ídem, pág. 34.

14. Ídem, pág. 33.

imaginarse el ideal de una sociedad futura sin unir la enseñanza con el trabajo productivo de la nueva generación”¹⁵. No podría haber sido de otro modo, si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente sobre la participación infantil y su consideración como agentes activos en la construcción de la nueva sociedad de iguales. De modo que en la escuela se repartían entre todxs las tareas de limpieza y cocina, además de pasar una determinada cantidad de horas en un espacio productivo agrícola o industrial.

Los objetivos de esta labor eran tanto económicos como políticos y por ello integralmente pedagógicos, en tanto su propósito se dirigía a la comprensión de los procesos productivos en su totalidad, combatiendo la alienación de la fragmentación, como explicaba Krúpskaya: “Todo esto debe proporcionarse a los educandos, haciéndoles conocer en la teoría y en la práctica los procesos de trabajo básicos y típicos en los cuales deben participar en forma directa”¹⁶. La escuela se pensaba como una institución estrechamente vinculada a la comunidad en la que se asentaba, con el objetivo claro de aportar a ella desde el trabajo humano, resolviendo conflictos y generando valor. Suma la pedagoga: “Incorporar a cada escolar a un trabajo activo: recoger y encuadernar libros para la biblioteca, enseñar a los jóvenes analfabetos”¹⁷. En definitiva, la apuesta era por poner la escuela al servicio de la clase obrera y la sociedad socialista toda, asumiendo que *lxs escolares* eran parte de dicha clase y compartían sus necesidades, así como su capacidad productiva y creativa.

A modo de cierre

Es tantísimo lo que puede decirse sobre esta experiencia y su apuesta a una igualdad intergeneracional, de la que aquí recogimos apenas algunas huellas. Un análisis más exhaustivo nos

15. Ídem, pág. 45.

16. Ídem, pág. 13.

17. Ídem, pág. 53.

llevaría necesariamente a explorar la liberación femenina que también se propuso la revolución rusa y su articulación con este proyecto de auto-organización infantil, que desocupaba a las mujeres de las tareas constantes de cuidado de lxs niñxs. Pero eso quedará para otra ocasión.

Por ahora nos conformamos con emocionar a lxs lectorxs con este relato de lo que fue y puede ser una práctica educativa, entendiendo que su legado principal no es una descripción minuciosa de cómo formarnos para la revolución, sino más bien una pedagogía de la creación permanente donde lxs niñxs son protagonistas de su historia y de la historia de su comunidad. Krúpskaya y sus compañerxs comprendieron que sostener la direccionalidad política de la revolución en la práctica pedagógica era, justamente, compartir con lxs educandxs las decisiones en torno al quehacer escolar y social y resolvieron las contradicciones entre autoritarismo y espontaneismo desde la participación activa de lxs niñxs y el trabajo colectivo. Quizás nos ayuden con eso a resolver nuestras propias preguntas como educadorxs.

Pedagogía del autogobierno infantil en el hogar

Dom Sierot

Traemos ahora a la memoria una experiencia pedagógica fundada en la más profunda ternura, que se desarrolló, sin embargo, en uno de los contextos más crueles de la historia de la humanidad. Nos referimos al Parlamento y al Tribunal de Niños que funcionó en el Hogar judío Dom Sierot (la casa del huérfano), montado como espacio para vivir, aprender y trabajar inventando formas nuevas de vincularse entre lxs niñxs y con lxs adultxs.

Desde 1912 hasta 1942 trabajaron en el Hogar Janusz Korczak y Stefania Wilczyńska¹⁸, con más de 50 niñxs que habían

18. Las fuentes indican que ambxs trabajaron a la par realizando todo tipo de tareas en el hogar, pero fue Korczak quien se dedicó a escribir y publicar, por lo que su nombre se volvió una referencia pedagógica en todo el mundo. Si bien no conocemos los detalles de esta decisión, estamos segurxs de que, una vez más, fue el patriarcado quien

perdido a sus familias en los conflictos bélicos de la época, en una Polonia abiertamente antisemita y pobre. La desigualdad y la injusticia se sentían en carne propia de todas las formas para esxs niñxs, pero el hogar funcionaba desde un profundo espíritu de libertad e igualdad en términos étnicos, de clase, de género y también intergeneracionalmente.

Influenciados por la experiencia socialista del país vecino y por las corrientes educativas de la Nueva Escuela¹⁹, lxs dos pedagógxs crearon un mundo nuevo basado en la autoorganización de lxs niñxs y el respeto hacia sus deseos y necesidades: “No hay educación sin la participación del niño”, decían²⁰. Para ello la propuesta era una pedagogía de la autonomía y la responsabilidad para con el espacio y el colectivo, siempre situada en el contexto específico local, sin pretensiones de generar recetas universalistas sobre la educación.

Sujeto niño

Lxs dos pedagógxs a cargo del Hogar Dom Sierot fundaron su accionar en una profunda crítica al hecho de que lxs niñxs no tuvieran voz en las decisiones personales y políticas de su país y consideraban imposible la democracia en esos términos. En aquellos tiempos de ascenso de los regímenes más autoritarios, Korczak y Wilczyńska miraban hacia lxs más pequeñxs para tejer alternativas de organización donde el poder estuviera en cada uno de los sujetos que componen a la comunidad, apelando a

organizó la división de tareas y le dio al varón la fama y el prestigio de un trabajo que era en realidad compartido.

19. La Nueva Escuela o Escuela Activa fue una corriente que, surgida a fines del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, buscaba reformar la educación para transformar la sociedad. Lxs pedagógxs que la integraban partían de una crítica a la escuela tradicional, conscientes de sus insuficiencias y su autoritarismo, y proponían cambios metodológicos en la enseñanza partiendo de los intereses de lxs niñxs. Sus más destacads integrantes fueron Adolphe Ferriere, John Dewey, María Montessori, Ellen Key y Célestin Freinet, entre otrxs.

20. Korczak, J. (1993/1929). *El derecho del niño al respeto*. México: Trillas, pág. 22.

cierta bondad infantil intrínseca aún no ultrajada por las atrocidades de la violencia ejercida sobre la población.

Podríamos hablar, entonces, de cierta esencialización en los escritos de Korczak sobre la pureza de espíritu en la infancia, un sentido de justicia arraigado en su ser: “el brillante democratismo del niño no conoce jerarquías”²¹. Sin embargo, el mismo autor, en su obra y en su reflejo en la práctica, complejiza la idea y aleja a la infancia del estereotipo de buen salvaje *rousseauiano* para darle agencia propia a la infancia y, sobre todo, al colectivo infantil en la búsqueda de formas nuevas de organización social.

En primer lugar, hace explícito el hecho de que lxs niñxs pueden ser crueles, como él mismo relata en más de una ocasión, pero le atribuye esa violencia más que nada a las circunstancias que la sociedad había hecho atravesar al niñx y a la dialéctica del vínculo con lxs adultxs que lxs rodean. En segundo lugar, y este es el motivo por el cual rescatamos la experiencia, tanto Korczak como Wilczyńska consideran que esa tendencia hacia el bien y la justicia de la infancia debe ser puesta en juego en las prácticas cotidianas de las instituciones, que lxs adultxs debemos abrir esas instancias de diálogo intergeneracional y escuchar atentamente sus planteos y decisiones, si es que queremos modificar algo en este mundo.

En este sentido es que criticaron el lugar apartado que se le dio históricamente a la infancia, el hecho de que lxs adultxs no vieran su inserción real en la sociedad, “como en otros tiempos no pudimos ver a la mujer”²². Así, se distanciaban del futurismo social de creer que lxs niñxs serán el día de mañana, afirmando cosas como que “su vida distinta de nuestra existencia es una realidad, no un presagio”²³. Ya criticaban también el egocentrismo

21. Ídem, pág. 435.

22. Korczak, J. (1976/1920). *Cómo amar a un niño*. Madrid: Sociedad de Educación de Atenas, pág. 70.

23. Ídem, pág. 5.

adulto, lo que hoy muchxs denominamos “adultocentrismo”, y lo entendían como parte de una red de opresiones que hacía del mundo un lugar hostil para muchxs. La experiencia en el hogar era una manifestación de lo equivocadas que estaban las teorías que hablaban de la incompletud de la infancia y su supuesta incapacidad para comprender el mundo y actuar sobre él.

Tan convencidxs estaban lxs educadorxs de estas ideas, que se animaron a tensionar su propio lugar de poder como adultxs, y a pensar en “una concepción distinta [que] plantearía el dilema de renunciar abiertamente al privilegio de una supuesta perfección”²⁴ del mundo adulto y aceptar la interdependencia generacional: “Nosotros te educamos, pero tú también nos educas”²⁵.

Educación, gobierno y trabajo

En Dom Sierot lxs niñxs participaban de todas las decisiones y de los quehaceres que llevaban al funcionamiento de la institución. Ellxs se ocupaban de la comida y de la limpieza, de las compras y las reparaciones, de la mano de lxs educadorxs que nunca lxs abandonaban a su merced, sino que acompañaban sus procesos sin quitarles su protagonismo. Se trataba de un enorme desafío el de proteger y brindar herramientas para la organización, sin caer en actitudes paternalistas que subsumen a lxs más chicxs.

El ensayo en aquel hogar fue minuciosamente pensado y analizado por lxs pedagogxs, y así fue que con el tiempo establecieron mecanismos cada vez más ajustados a las necesidades y deseos del colectivo infantil. Montaron entonces el Consejo de Autogobierno y el Parlamento de los Niños: el primero estaba compuesto por 10 estudiantes y unx adultx y el segundo, por 22 niñxs. En esas instancias colectivas se debatían los asuntos de la casa, se establecían reglas y comisiones de trabajo para ocuparse

24. Ídem, pág. 21.

25. Korczak, J. (1993/1929). *El derecho del niño al respeto*. México: Trillas, pág. 184.

de todos los asuntos que hacían a la producción y reproducción del lugar. Las tareas eran rotativas y, eventualmente, a todxs les tocaba hacer todo, considerando las posibilidades de cada niñx y hasta el último detalle del funcionamiento del hogar se resolvía en esas instancias colectivas, según cuentan Manista y Oledka:

“Las decisiones cruciales para el funcionamiento de la comunidad, como la aceptación o expulsión de alumnos o miembros del personal, el establecimiento de festivales y la organización de actos, así como la aprobación de nuevas normas, formaban parte de las competencias del Parlamento de los Niños”²⁶.

Pero por supuesto que la convivencia no era ideal ni carente de conflictos. De modo que también establecieron un Tribunal de Niños, compuesto por 5 de ellxs elegidos para cada una de las reuniones. Allí eran juzgadxs quienes rompían las reglas, previamente establecidas entre todxs, se discutían los motivos por los cuales esto había sucedido y se pensaba si en ese caso la falta merecía o no un castigo. En contra de la noción del derecho universal, aquí el objetivo principal no era el castigo en sí, sino el acuerdo entre las partes, y en ocasiones las disculpas alcanzaban para resolver los asuntos. Cuando no, serían lxs propixs niñxs quienes establecerían los modos de compensación.

En sus escritos, Korczak va desarrollando una concepción de derecho bastante particular para la época, e incluso para los tiempos actuales. Además del derecho a decidir sobre la propia vida (y la muerte), el autor enuncia algunos principios que deben regir las vidas de lxs niñxs, como el derecho a equivocarse y cometer errores y, sobre esto afirmaba que “el niño tiene derecho a tener un tribunal de niños donde pueda juzgar y ser juzgado por

26. Manista, U. M., y Oledzka, D. M. Z. (2019) “La pedagogía de Janusz Korczak y los métodos de trabajo participativo con los niños por sus derechos humanos”. *Sociedad e Infancias*, 2(3), pág. 302.

sus iguales”²⁷. No se trataba pues de un mundo ideal donde todo funcionaba a la perfección, sino de un espacio que involucraba a los sujetos en toda su composición, con sus complejidades y las dificultades que necesariamente trae la democracia real. La propuesta era la de “construir una sociedad de niños sobre la base de los principios de justicia, fraternidad, igualdad de derechos y deberes”²⁸ y esto valía para los lineamientos pedagógicos y para la vida social en general que se llevaba adelante en el hogar.

Una vida que, como dijimos anteriormente, estaba ligada al trabajo productivo necesario para la reproducción de sí misma. En general cada unx asumía responsabilidades durante un mes y luego rotaba o, a veces, descansaba. Se trataba de tareas de cuidado del espacio y de lxs propixs estudiantes y adultxs que vivían en el lugar, como cocinar, limpiar, atender a lxs enfermxxs y ayudar con las tareas escolares a quienes presentaran dificultades, así como ocuparse de la huerta. Ante la pobreza generalizada de la Polonia de entreguerras, y luego en plena Segunda Guerra Mundial, el hogar se autoabastecía de casi todo lo que necesitaba en materia de alimento y eran lxs propixs niñxs quienes dirigían los tiempos de la labor, a partir de una Dirección de Trabajo, que respondía al Parlamento pero resolvía por su cuenta la organización de las tareas.

A modo de cierre

La experiencia del hogar dirigido por Korczak y Wilczyńska era muy querida y respetada en su comunidad y se trasladó completa al gueto de Varsovia durante la ocupación nazi. Allí dentro siguió funcionando como un lugar de abrigo y producción para muchxs niñxs por más de dos años. La resistencia por el amor y el sueño de un mundo de iguales, también para lxs más chicxs,

27. Korczak, J. (1976/1920). *Cómo amar a un niño*. Madrid: Sociedad de Educación de Atenas, pág. 78.

28. Korczak, J. (1993/1929). *El derecho del niño al respeto*. México: Trillas, pág 196.

se sostuvo hasta que, en 1942, fueron todxs, niñxs y adultxs, llevados a morir en las cámaras de gas del campo de exterminio de Treblinka.

El trágico final nos deja la pregunta de qué hubiera pasado si..., pero también nos convida el desafío de volver a inventar un lugar donde el reconocimiento por todxs lxs demás sea tan profundo que la auto-organización se encamine siempre hacia la satisfacción colectiva, tanto de las necesidades materiales como de las vinculares y sociales.

Pedagogía decolonial. La Escuela-Ayllu de Warisata

La fundación de la Escuela-Ayllu²⁹ de Warisata en Bolivia no fue un hecho aislado. Fue la expresión máxima de un largo proceso de luchas de los pueblos indígenas de tierras altas por lograr una autoeducación para librarse del yugo de la opresión colonial.

Una vez derrotado el ejército indio del cacique Wilka en 1899³⁰, las comunidades fueron creando escuelas indígenas clandestinas para resistir al latifundio. El propio Avelino Siñani (1981-1941), nacido en Warisata y co-fundador de la Escuela, se educó en la clandestinidad (en tiempos en que estaba prohibido el ingreso de indígenas a la escuela formal) y educó –desobedientemente– a sus hermanxs en iguales circunstancias, acción que le costó la constante persecución y reiteradas estadías en prisión. Sin embargo, pese a dicha hostilidad, nunca dejó de educar, entendiéndolo como un acto político de liberación. Así, cuando en 1931 Elizardo Pérez (1892-1980) llegó a Warisata con el aval del

29. En el mundo andino, el *Ayllu* es la familia que no se limita al linaje sanguíneo, sino que abarca a toda la comunidad, entendiendo por comunidad tanto a los seres humanos como a la naturaleza en su conjunto. Ver Domic Ruiz, J. (2004). “La Concepción Andina de la Infancia y el Trabajo”, en *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes trabajadores*, Año VII, N°11–12. Lima: IFEJANT, pág. 150.

30. La rebelión del cacique Wilka significó, en la práctica, una reedición de los grandes levantamientos indígenas de la era colonial como los liderados por Túpac Amaru y Micaela Bastidas y por Túpac Catari. Ver Mires, F. (2009) *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. México: Siglo XXI.

Ministerio de Educación para fundar una escuela indigenal, se produjo la sociedad “E. Pérez - A. Siñani” que tanto bien le hizo a la comunidad de Warisata y al conjunto de los pueblos indígenas.

En agosto de 1931 se fundó la Escuela³¹, a 100 kilómetros de La Paz, en una región de población mayoritariamente aymara. Con su impulso, la comunidad inició un proceso de revitalización de sus instituciones aymaro-quechuas. Entre ellas la *ulaka*, la forma suprema de autoridad. Lo que en un comienzo fueron reuniones semanales para gestionar el proyecto de la escuela, poco a poco se fue convirtiendo en una *ulaka* de la Escuela. Inmediatamente esa *ulaka* –que pasó a llamarse Parlamento Amauta y se constituyó en el órgano máximo de decisión de la escuela– se convirtió en la *ulaka* de la comunidad: porque como los problemas de la escuela eran los de la comunidad, la gestión de la escuela pasó a ser la gestión de la comunidad. Así, la comunidad comenzó a crear una autoeducación para la defensa de sus tierras y su modo de vida.

La primera decisión que tomó el Parlamento Amauta fue abolir la servidumbre y el trabajo gratuito que lxs indígenas prestaban al subprefecto, al corregidor y al cura. Y junto a ello, la escuela se reapropió de tierras usurpadas por terratenientes, y lxs comunersxs donaron parcelas para el campo de cultivo de la escuela.

Una escuela productiva para ampararse en –y darle amparo a– la Madre Tierra

Pretendíamos aquí separar la concepción de niñez de la relación entre trabajo y educación, pero nos fue imposible.

En la concepción aymaro-quechua, lxs niñxs lejos de ser pensadxs como propiedad de sus familias, en tanto pertenecen al

31. Para este trabajo hemos tomado fundamentalmente, en tanto documento histórico, el libro *La Escuela ayllu de Warisata*, memoria histórica realizada por Elizardo Pérez a pedido de la comunidad de Warisata. Y junto con él, el sugerente ensayo de Carlos Salazar Mostajo, *La TAIKA. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*, donde analiza la pedagogía practicada en la escuela.

Ayllu, son parte indivisible de él. Son personas con atributos, sentimientos y modos de ser co-construidos, al mismo tiempo, por la naturaleza, las deidades, sus familias y las autoridades. El *wawakay* (ser niñx) no se corresponde a una concepción evolutiva, lineal y cancelatoria. La niñez no termina en una determinada edad: la persona es siempre niña y adulta a la vez, porque la persona adulta sigue siendo *wawa*: en lxs niñxs anida lo adulto y viceversa, según palabras de Domic Ruiz³².

A su vez, el concepto de trabajo está ancestralmente relacionado con el cumplimiento de los deberes; con la reproducción de las necesidades humanas y de la naturaleza. Trabajar, como dicen Grillo y Renjifo, es igual a “criar la vida del mundo”³³. En síntesis, “vida” y “trabajo” en la filosofía andina tienen un mismo significado, de manera que el trabajo de lxs niñxs es parte esencial del proceso de socialización. En sintonía con esto, y con relación a la responsabilidad de la escuela, escribe Pérez:

“El niño debe aprender conocimientos y explicarse el fenómeno de la vida a través de una enseñanza en que intervenga de manera principal su propia iniciativa y su propio esfuerzo. Es así como los instrumentos de estudio: reglas, formas geométricas, libretas, modelados, inclusive su vestido, sus mesas, catres, sombreros, zapatos, hasta su casa particular y su escuela deben ser construidos y fabricados por sus propias manos y su propia iniciativa, apenas estimulada y conducida por el profesor. La naturaleza procedió con él de esta manera. El indio se basta a sí mismo; trabaja cuanto necesita y produce otro tanto. Desde la infancia, mientras pastorea los ganados de la heredad, por medio de esa pedagogía en que no inter-

32. Domic Ruiz, J. (2004). “La Concepción Andina de la Infancia y el Trabajo”, en *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes trabajadores*, Año VII, N°11–12. Lima: IFEJANT, pág. 150.

33. Ídem, pág.34.

viene otro técnico que la naturaleza, aprende a hacer con sus manos el caito para sus telas, el adobe para su *uta* (casa) y algo más fundamental todavía, aprende a amar a la tierra y cuidarla hasta hacerla producir como pocos labradores del mundo lo saben hacer”³⁴

No obstante, durante la gesta inicial, instancia en la que había que –literalmente– construir la escuela, lxs adultxs de la comunidad “se oponían a que los niños dejaran sus ocupaciones escolares para colaborar en la obra constructiva. ‘Para eso estamos nosotros’ decían los indios, dispuestos a realizar cualquier trabajo con tal que a los niños no se les distrajese en tareas que, según ellos, eran pérdida de tiempo”³⁵. Según reflexiona Elizardo, sucedía que “el indio estaba con la mentalidad (...) del ‘normalismo’, y creía que la escuela consistía en el alfabeto únicamente”³⁶. Menudo logro el de la colonización: había sido introyectada en la comunidad una idea occidental de educación que negaba la forma de entender la niñez, la crianza y la socialización infantil de sus propias comunidades desde tiempos remotos. Pero tras largos debates en el Parlamento Amauta, esa resistencia fue cediendo, y lxs niñxs se fueron sumando a la obra constructiva. Años después, lxs mismxs indígenas que se oponían a la participación de lxs niñxs en la construcción, “se permitieron criticar a maestros que ‘sólo enseñaban a leer y escribir’”³⁷.

34. Pérez, E. (2015) *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia, pág. 213.

35. Ídem, pág. 105.

36. Durante el proceso de construcción de la escuela, las clases se dictaban en una pequeña capillita de apenas 4 x 9 metros de superficie “sin suficiente luz ni ventilación y con el piso al natural. En él improvisábamos bancos y asientos de adobe donde los niños copiaban las frases o palabras normales que les ponía de muestra por la mañana” (Pérez, 2015: 105).

37. Ídem 152, pág. 107.

Aunque inicialmente el Parlamento Amauta estaba integrado por adultxs, poco a poco lxs niñxs se fueron incorporando. Funcionaba con una reunión semanal desdoblada en comisiones, y cada comisión estaba integrada, como mínimo, por unx amauta, unx maestrx y unx estudiante. Así, el carácter intergeneracional de las comisiones contribuía tanto a que lxs niñxs fueran parte de la gestión institucional, como a que fortalecieran su sentido de pertenencia para con la Escuela. De hecho, de lxs niñxs dependían responsabilidades fundamentales del gobierno escolar como el mantenimiento y limpieza de todo el edificio, jardines y paseos.

Otro motivo para fortalecer el enfurecimiento que la sola existencia de Warisata significaba para lxs latifundistas y los distintos poderes coloniales fue que en Warisata no solo se educaban los hijos de los indios; también lo hacían sus hijas.

La organización escolar propiamente dicha se basaba en tres espacios de aprendizaje: el aula, el taller y el sembrío. La enseñanza en el aula estaba ligada a las labores cotidianas y a todo lo referido a la alfabetización, apoyando y apoyándose en las tareas del taller y de los cultivos; en el taller se buscaba el entrenamiento para utilizar los recursos del ambiente en su propio provecho; y con las tareas agrícolas, además del autoabastecimiento, se enseñaba a ampararse en la madre tierra al mismo tiempo que a darle amparo³⁸. Es que, como confesara E. Pérez:

“No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones”³⁹.

38. Salazar Mostajo, C. (1992) *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Juventud.

39. Pérez, E. (2015) *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

La Escuela-Ayllu se constituyó en una escuela productiva, en el sentido de que el trabajo de lxs niñxs no era entendido como una actividad escolar encerrada en un recinto: era una actividad productiva que daba respuesta a las necesidades de la comunidad. Desde los cuatro años, edad en que iniciaban el proceso de escolarización en Warisata, lxs niñxs eran invitados a contribuir con su trabajo a esta obra colectiva:

“El concepto primordial del Jardín Infantil (...) radica en la entrega de lotes a los niños, haciéndoles saber que de su iniciativa y de su solo esfuerzo depende que esos pequeños lotes sean los más floridos y mejor atendidos, sin presionar en su iniciativa sino permitiéndoles más bien el desarrollo de su sentido de trabajo y creación, de tal suerte que, al jugar, porque tal labor es un juego para ellos, vayan modelando su personalidad”⁴⁰

De manera que, más que una “escuela para la vida” se trató de una “escuela de la vida”⁴¹. La idea de una escuela que prepara a lxs niñxs para la vida aloja una doble trampa que E. Pérez y lxs comunerxs de Warisata supieron advertir: por un lado, implica preparar a lxs niñxs para integrarse (incorporarse) a la sociedad que los humilla y explota; y por otro lado, implica asumir la concepción de infancia de lxs colonizadorxs, aquella que –adultismo mediante– valora a las nuevas generaciones en tanto futura fuerza de trabajo, que entiende a la educación como preparación para la vida “en serio” (la adulta). Así, Warisata se constituyó en una escuela de la vida, en el sentido de que lo que allí pasaba era la vida misma, la resultante de la desigualdad e injusticia propia de una organización social que debía ser transformada con las manos y esfuerzo de todxs, más allá de la edad. Esta forma

40. Ídem, pág. 470-471.

41. Ídem 156.

de ser escuela llevó a la supresión de los exámenes por “una demostración flexible de aptitudes”⁴²; y también de las vacaciones, no interrumpiendo la escuela sus labores en verano, aunque se les daba permiso a estudiantes y profesorxs para tomárselas en caso de necesitarlo. Como reflexionara E. Pérez, “aunque parezca paradójica, la escuela indígena creada por nosotros, para libertar al indio de una manifiesta esclavitud, resucita el trabajo gratuito [entendido como] contribución social a la obra colectiva”⁴³.

A modo de cierre

Esta experiencia, que supo combinar el ayllu –“el verdadero claustro de la escuela”, como lo menciona Salazar– con ideas pedagógicas socialistas⁴⁴, fue destruida por las autoridades del Ministerio de Educación en 1940, cuando fue destituida la planta docente y el Parlamento Amauta, a la vez que el estudiantado fue exhortado a no presentarse a la Escuela con el argumento de que en su seno se estaba organizando una insurrección, según relata Vilchis⁴⁵.

A pesar de su corta duración fue una experiencia fundante de las luchas de los pueblos indígenas de toda Abya Yala por su derecho a una autoeducación y se constituyó en un antecedente principal de lo que hoy denominamos pedagogías decoloniales⁴⁶. Como forma de homenaje a sus fundadores, la vigente Ley Nacional de Educación de Bolivia, promulgada en 2010 bajo el

42. *Ibidem*.

43. *Ídem* 157, pág. 451.

44. Elizardo Pérez, lector y admirador de Juan Carlos Mariátegui, llevó a través suyo a Warisata concepciones de la pedagogía soviética y del pensamiento de Anatoli Lunacharsky y Nadezhda Krúpskaya.

45. Vilchis Cedilo, A. (2014) “La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”. En *De Raíz Diversa*, vol. 1, núm. 1, abril–septiembre, pp. 145–170. México: UNAM.

46. Walsh, C. (Ed.) (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

gobierno de Evo Morales Ayma, lleva por nombre “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Palabras finales

A modo de enlazamiento de ideas y aprendizajes, que surgen tanto de las contribuciones aquí narradas como de las experiencias pedagógicas de quienes escribimos, les compartimos unas líneas para seguir pensando.

Para enseñar hay que compartir la vida. No basta con construir toda una tecnología didáctica para encontrar el modo de hacer entrar el conocimiento enciclopédico en lxs estudiantes. Compartir la vida significa ser parte, en mayor o menor medida, de la resolución colectiva/comunitaria de las necesidades primeras, de la reflexión rigurosa y metódica sobre cómo se hace eso que se hizo, y cómo hacerlo mejor la próxima. Y esto, siempre que haya una ligazón amoroso-afectiva con las personas que integran esos procesos, sin lo cual todo intento será en vano.

La verdadera autonomía infantil vendrá acompañada de cierta independencia económica que les permita disponer de recursos y poder tomar decisiones. No basta con regalar u otorgar bienes o accesos a bienes. Es la auto-organización de lxs niñxs sobre la producción la base sobre la que podrán tener una noción precisa de la realidad que viven y poder tomar decisiones sobre ella sin que lxs adultxs puedan echarlas atrás. Esto no significa abandonar a lxs niñxs a su suerte, sino acompañarlx en la producción de su propia vida, sin querer moldearla a nuestro parecer ni controlar sus decisiones a través de la dependencia económica.

Las ideas pedagógicas emancipatorias no nacen del aire, ni de la reflexión en abstracto, surgen –siempre– ligadas a experiencias educativas significativas y transformadoras. Es que todo aprendizaje está ligado indisolublemente a la práctica. De hecho, lxs sujetxs se transforman constantemente a partir de la experiencia en la que estén comprometidxs: hacen la experiencia, pero también la experiencia les hace a ellxs. Si bien en los procesos aquí descritos

sobresalieron algunas figuras, creemos que las protagonistas son las experiencias y la pluralidad de sujetxs que las componen. Por lo tanto, no creemos ni caprichoso ni deshonesto afirmar que lxs niñxs de esas experiencias son autorxs colectivxs de las ideas pedagógicas profundamente emancipatorias que Krupskaya, Korczak y Pérez supieron inmortalizar con la pluma.

Practicar pedagogías emancipatorias, que acentúen la ternura, no será replicar ni estas recetas ni ninguna. Se trata, creemos, de reinventar permanentemente abordajes posibles para construir experiencias transformadoras desde las problemáticas territoriales actuales y específicas, con el desafío de resolver en la praxis, con el aporte de todxs lxs sujetxs involucradxs, las tensiones que se generen entre autonomía y cuidado de la infancia.

Seguramente hay mucho más para decir de cada una de las historias aquí narradas y mucho más para vincular entre ellas y con las particularidades territoriales de las experiencias que cada unx de ustedes lleve adelante. Así que lxs invitamos a seguir buscando las huellas de la historia en nuestros presentes y a seguir creando el inédito viable que nos propuso Freire, donde la pedagogía siempre es una herramienta privilegiada del cambio social.

Presentación de lxs autorxs

Camila Condori

Adoles **C**ente, iniciando la vida adulta

Futur **A**docente rural

Hija, her **M**ana, tía

Art **I**sta popular

Pensar, **L**eer, escribir, la música y la guitarra son mis amigas

Militante-feminist **A**-compañera

Claudia Korol

Caminante de Abya Yala

Laburante de la comunicación feminista

Amiga en las duras y en las maduras

Ultima dinosauria de una raza en extinción

Deseante de las revoluciones que nos faltan

Intensa en la lucha y en el amor

Apasionada por la educación popular rebelde y creativa

Darío Sztajnszrajber

Docente y **D**ivulgador de filosofía en medios de comunicación
con un **A**ndomable obsesión por cuestionarlo todo.

Filósofo ir **R**everente

que trabaja de **I**ncomodar existencias (hasta con su apellido).

Su únic **O**dogma es el bilardismo

Filosofar con Chicxs

La **F**ilosofía y
las n **I**ñeces
movi **L**izan
nuestr **O** pensamiento y
no **S**abren posibles
nuev **O**s mundos.
Pre **F**iguramos
e im **A**ginamos radicalmente
a pa **R**tir del caos-acontecimiento
las es **C**ueelas que deseamos.

Buscamos encuentr **O**s
donde la pote **N**cia-niña de
afectar y afe **C**tarnos
sea aquí y a **H**ora el motor de
nuestras práct **I**cas educativas

Cuestionamos los órdenes dis **C**iplinar, adultocéntrico
y patriarcal para que tod **X**s: chicxs y docentes
creen futuro **S** más allá de lo (im)posible

Gabriela Magistris

Gusto de compartir, escribir y sentipensar,
aprendiendo codo **A** codo por un mundo más digno y solidario
Buscando habitar y construir espacios colectivos,
insurgentes, **I**mpulsando siempre
Trincheras de
Amor, ternura y esperanza

Guadalupe Almirón

Or **G**ullosa exniña trabajadora. Primera y única de
Primera y **Ú**nica de la familia en finalizar el secundario.
Viller **A** y militante
Defensora de los derechos de la niñez.
Futur **A** socióloga y/o docente

Hebe Montenegro

Hecha en Buenos Aires.
Antropóloga milenial transfeminista militante
bancando el derecho a la **B**elleza y a la penumbra.
En mi cabeza siempre suenan los **r E**ndondos

Jardines Comunitarios MPLD

Nuestros **J**ardines son espacios
de resistenci**A** y rebeldía
f Rente al lugar que el sistema
capitalista, patriarcal, racista y a **D**ultocéntrico destina a las niñeces y
sus familias a través de práctic**I**cas político pedagógicas emancipatorias
y una modalidad de cria **N**za cooperativa y comunitaria.
Cr**E**amos un presente de
Solidaridad y ternura
de respeto por los tie**M**pos, necesidades e iniciativas
de les niñes, sin im**P**oner
discip**L**inamiento ni dominación,
sino creando espacios **D**e amorosidad.

Jésica Kamer

Con ansias de **J**usticia social.
Desde **E**l conurbano tratando de conjugar la educación popular
Y el trabajo en **S**alud mental.
Aprend**i**endo con las plbas sobre feminismo popular

Julia Andrade

En busca de **J**usticia social
y **U**n feminismo popular
una mi **L**itante de toda la vida,
por más protagon**I**smo de la juventud
y orgullosa **A**lumna de la escuela pública

Laura Macri Denegri

Lúdicamente
Ampliando
m **U**ndos

Luna Vitale Becerra

Lusionada por compartir una experiencia rebelde
en búsqueda de la **j U**sticia social y por el protagonismo de la niñez.
La tec **N**ología le gana cada batalla
Ama jugar y caminar junto a su perra Firula

Paula Shabel

mi cuerpo es un **P**alimpsesto intergeneracional
en el que se urden **f A**ntasías íntimas y colectivas que nos
g **U**ían a otros mundos,
donde **L**a ternura y los cuidados
nos **p A**rticipan del buen vivir

Sabrina Bullones

Siempre en la búsqueda de espacios donde construir colectivamente,
en l **A** inmensa tarea de ejercer la docencia en la Escuela Pública.
escri **B**ir sobre la práctica fue uno de los desafíos más grandes que tuve.
que si **R**va como aporte a seguir pensándonos dentro y fuera de las aulas.
Infancias y juventudes dignas y libres. Siempre

Santiago Morales

Sociólogo y papá-enamorado
con culpa de cl **A**se, de género, de etnia y de edad
Me apasio **N**a acompañar niños en procesos de organización
para **T**ransformar con ellos los privilegios en justicias
Los juegos de competenc **I**a sacan mi peor faceta



Foto: Termura Revelde

Queremos que nos dejen expresarnos,
que nos escuchen,
que nos acompañen...

Palabras de una niña de Barrio Pampa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la presentación del libro "Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación". Buenos Aires, 2018.



Foto: Sabrina Bullones