



Praxis Educativa (Arg)

ISSN: 0328-9702

iceii@fchst.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Nurit SHABEL, Paula

Aprender desde la organización. Prácticas formativas de niños y niñas en una
organización social

Praxis Educativa (Arg), vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 37-46

Universidad Nacional de La Pampa
La Pampa, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153146047004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aprender desde la organización. Prácticas formativas de niños y niñas en una organización social

Paula Nurit SHABEL*



S/T, collagraph. Marta Arangoa

Resumen

La organización político-social Teresa Israel desarrolla un proyecto pedagógico con niños y niñas llamado Aula-Vereda (AV) en la Ciudad de Bs.As., donde se realizan actividades de apoyo escolar y recreación. Basados en la concepción de niño/a como sujeto activo y reflexivo de los procesos educativos en los que participa, nos proponemos analizar aquellos aprendizajes que los/as niños/as han marcado como significativos en su paso por AV y así establecer las formas en las que los/as educandos seleccionaron ciertos contenidos e ignoraron otros de todos los que circulan en el espacio.

Para efectuar dicha tarea realizamos un trabajo etnográfico apoyado en la observación participante y un enfoque hermenéutico que nos permite captar aquello que los/as propios/as niños/as significan de sus procesos de aprendizaje. Utilizamos, además, fotografías, dibujos, producciones audiovisuales y entrevistas individuales y colectivas.

Palabras clave: niñez; aprendizajes; organización política; apropiación; etnografía

Learning from organization: formative practices of children in a social organization

Abstract

The social and political organization Teresa Israel carries out an educational project with children, called Aula-Vereda (AV), in Buenos Aires city, where they develop school support and recreational activities. Based on the idea of children as active and reflexive in their pedagogical processes, we propose to analyze the concepts that the children have marked as relevant in AV, and establish the ways in which they choose certain contents and ignore others from the variety that circulates in the place.

In order to reach this aim, an ethnographic work was executed built on the participant observation and a hermeneutic approach that was applied together with the use of photographs, drawings, videos and interviews to capture what the children themselves signify in their own learning processes

Keywords: childhood; learning; political organization; appropriation; ethnography

Escenario

La Convención por los Derechos del Niño (CDN) firmada en el año 1989 por 192 países oficializó un nuevo paradigma de la infancia que, en las naciones republicanas, habilitó un nuevo lugar para niños y niñas como partícipes y hacedores de los regímenes políticos y obligó a las sociedades y sus representantes a profundizar las nociones y prácticas democráticas para incluir especialmente a este sector poblacional y luego a tantos otros (Baratta, 1998). Sin embargo, estos mismos Estados, en particu-

*Profesora, licenciada y doctoranda en Antropología por la Universidad de Buenos Aires; Diplomada en Educación e investigadora en CLACSO-RIOSAL; Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA) Miembro de los equipos "Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicaciones teórico-metodológicas" (UBA) y "Niñez, Alteridad y Ciudadanía" (CONICET-UBA).

Palestina 532, 5° A, CP 1182, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
paulashabel@gmail.com

lar en América Latina, han llevado adelante un proceso de achicamiento de sus funciones de la mano del neoliberalismo implementado desde las dictaduras cívico-militares que produjo un aumento de la desigualdad social erosionando las concepciones de democracia, ciudadanía, representación y participación, que hoy están en debate (Sirvent, 1999).

En este escenario, parte del campo popular se organizó reclamando tanto vivienda y trabajo digno como protagonismo político y participación real frente a lo que recibió mayores y menores apoyos de los gobiernos locales (Linera, 2001). Este proceso de lucha generó nuevas y fortaleció históricas organizaciones sociales, entre las que encontramos, en la Ciudad de Buenos Aires, los centros culturales, como espacios de organización de reclamos barriales y proyectos alternativos de arte y educación (Vommaro, 2013). En este contexto surgió el Centro Cultural Teresa Israel, *El Tere*, como se hace llamar¹, que funciona en una casa antigua tomada por el Partido Comunista y los vecinos en la década del '50 y ligado a la militancia barrial desde entonces. Como un espacio "de puertas abiertas", sus discursos enfatizan la democracia participativa y sus instancias organizativas son horizontales: "En La Casa de Teresa creemos que hay que anticipar, en los hechos y actitudes cotidianos, la sociedad que deseamos" (texto de presentación del *Tere*, 2014).

El proyecto educativo del Centro Cultural surgió en 2008 y se llama Aula Vereda (AV, en adelante). *La escuelita*, como le dicen los/as niños/as que asisten semanalmente, funciona todos los sábados de 14 a 17hs y concurren alrededor de 35 niños y niñas de entre 3 y 17 años, y unos 15 educadores (no todos militantes partidarios), a quienes los/as niños/as llaman siempre *profes*. El apoyo escolar se acompaña con actividades de recreación y una merienda de té con galletitas. Desarrollamos la presente investigación entre abril 2013 y diciembre 2014 en el espacio de recreación del grupo más grande, que tenía entre 9 y 15 años al comenzar el proyecto. El objetivo del mismo es analizar aquellos aprendizajes que los propios/as niños/as han marcado como significativos en AV y así establecer las formas en las que esos contenidos se volvieron importantes para los sujetos en el proceso educativo.

La niñez cognoscente

El sistema capitalista tiene como característica fundante la subsunción del trabajo al capital, que genera y reproduce desigualdades de clase (Marx, 2012). Sin embargo, las teorías actuales han puesto en evidencia el hecho de que las desigualdades son múltiples, al igual que las pobreza (Sirvent, 2008), y una de ellas es la relación entre niños, niñas y personas adultas (Carli, 2003). Con el surgimiento del capitalismo, el ascenso de la burguesía como bloque histórico dominante y la consolidación de los Estados Nacionales en el desarrollo de lo que se denomina *modernidad* (Ariès, 1987)², se gestó una conceptualización de niño-salvaje, niño-naturaleza y niño-tábula rasa (Jenks, 1996; Szulc, 2006) basada en la negación de los niños y niñas como sujetos capaces, activos y reflexivos sobre sus propias vidas. Sin embargo, esta mirada hegemónica de niñez no ha sido la única que circuló en los espacios políticos y pedagógicos produciendo definiciones y definiendo políticas públicas (discursos y recursos), dada la naturaleza inacabada de la centralización del poder y la lucha constante que se produce en el seno de los Estados modernos (Gramsci, 2009).

Los recientes procesos de recuperación de las democracias formales en América Latina y las nuevas legislaciones que responden al ideario de la CDN han reactualizado estos debates generando nuevas producciones teóricas que, sin caer en un culturalismo simplista y reduccionista que plantee la "cultura de la niñez", ni en una exotización de la otredad de los niños y niñas, ubican a estos sujetos como productores y no meros receptores de cultura (Szulc, 2006). Se reconoce así a la infancia inserta en relaciones de clase y de poder con cierta autonomía de acción y reflexión, que no pierde de vista sus necesidades como sujetos de protección (Padawer *et al.*, 2009; Scarfó, 2010) ni las relaciones sociales con otros/as niños/as y adultos que los/as condicionan.

Los enfoques constructivistas, a su vez, consideran que niños y niñas "en sus distintas experiencias, se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de manera tal que aun cuando los reproducen, los organizan nuevamente" (García Palacios, 2014: 4). En la misma línea, utilizamos la categoría de apropiación desarrollada por Rockwell (1995

y 1996), que deja ver el entramado de sentidos que se construye entre los conocimientos que circulan en un espacio determinado (escuela, familia, centro cultural) y lo que los sujetos, conscientes o no, hacen con ellos según sus necesidades y posibilidades. El espacio se vuelve entonces “una condición que estructura la acción de las personas y, a la vez, un resultado tanto de las formas en que éstas la desarrollan como de las concepciones y las relaciones que establecen con el mismo” (Durantini Villarino, 2014:103). En estas relaciones entre la creatividad individual y las condiciones materiales y simbólicas del entorno de cada sujeto cognoscente encontramos que “son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social” (García Palacios y Castorina, 2014: 94) y los niños y niñas participan de esas prácticas y construyen sentidos a partir de los que actúan en su vida cotidiana, tanto como los adultos.

El concepto de participación periférica legítima abona al presente estudio al referirse a los aprendizajes significativos que se suceden a partir de la intervención de niños y niñas en prácticas cotidianas de su familia/comunidad/organización en las que no media una situación de enseñanza formal. Este razonamiento propone una relación sujeto-contexto-conocimiento a partir de la cual es posible entender que “los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad” (Padawer y Enriz, 2009: 4), sin partir de una decisión consciente de hacerlo ni un proceso de enseñanza formal que lo incorpore.

A estos aprendizajes, Sirvent y su equipo (2006) los llaman “aprendizajes sociales” en tanto se dan “por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana” (Sirvent, *et al.*, 2006: 7) como en la familia, la iglesia, el centro cultural, etc. Esto significa que los procesos pedagógicos no se escinden de otras actividades y que los conocimientos que circulan dentro y fuera de cualquier espacio educativo generan nuevas representaciones que producen nuevas relaciones sociales al transformar a los sujetos y su lugar en el mundo.

Investigar con niños y niñas

La presente investigación está basada en el trabajo etnográfico que, por su tradición hermenéutica, nos permite captar las tramas de significados locales, aquello que los/as niños/as tienen para decir sobre sus procesos de aprendizaje. Por ello, la etnografía nos permite analizar el acto educativo preguntándonos por aquello que realmente se comunica en las interacciones estudiadas explícita o implícitamente y para esto cuenta con una serie de técnicas de obtención y análisis de la información empírica que comienzan con la fundamental observación participante (Guber, 2011) y continúa con la lectura de imágenes y documentos, la producción audiovisual (videos y fotos), encuestas sobre algunos temas puntuales y una serie de entrevistas.

Proponemos una metodología de la investigación social que sea capaz de recoger las particularidades que estudia, haciéndose cargo de las relaciones desiguales en la que se produce el trabajo, al mismo tiempo que respetando las concepciones *emic* que surgen del campo. Para eso, colocamos a la antropología en los marcos de una Investigación-Participativa (IP) que propone una participación real (Sirvent, 1999; Fals Borda, 1990) por parte de los/as niños y niñas en el proceso de construcción de conocimiento. Esto es así en tanto los investigadores partimos de sus discursos y acciones para construir categorías que nos ayuden a entender sus interpretaciones de la realidad y luego compartimos los resultados parciales de la investigación con ellos/as en distintos momentos para reflexionar juntos/as al respecto.

Esto no significa que en el trabajo se desvanezca por completo la dicotomía objeto-sujeto de investigación, ni que todos los que participan de este proceso son parte de todas las instancias de toma de decisiones. Significa, en cambio, que en el trabajo antropológico los científicos exponemos y negociamos el qué y para qué de los saberes que vamos construyendo con aquellos con los que trabajamos. Realizamos en este marco dos sesiones de retroalimentación que son reuniones donde presentamos lo sistematizado hasta el momento a partir de fragmentos de registros y alguna dinámica disparadora (Sirvent, 2008). Discutimos los resultados parciales y elaboramos conjuntamente propuestas pedagógicas que

acerquen los intereses de educadores y educandos. Presentamos a continuación los primeros resultados.

Aprender desde la organización

En AV los/as chicos/as se encuentran todos en el saludo del principio y en la merienda de las cuatro de la tarde, pero trabajan por grupos de edades tanto a la hora de hacer la tarea como de la recreación. El grupo de *los grandes*, como le llaman los/as *profes*, se compone de once chicos y dos chicas que viven cerca de *la escuelita*, asisten a escuelas públicas en sus cercanías y están atravesados por serias problemáticas de vivienda, trabajo y salud. Todos/as llevan más de dos años asistiendo *al Tere* y algunos hasta seis, con ciertos cortes de tanto en tanto. Muchos de ellos/as se conocen de la escuela, de jugar en la plaza del barrio o en la calle y algunos/as comparten casa en un hospedaje del Movimiento Territorial de Liberación³. Según los relatos de los/as educadores/as, en reiteradas actividades y conversaciones los/as niños/as habían marcado la fuerte pertenencia a su barrio y, a partir de eso, armaron para el espacio de recreación *el taller del barrio* con el objetivo de: “desarrollar un sentido de pertenencia del grupo al barrio y a AV, formar un espacio de expresión y encuentro entre los chicos y entre chicos y *profes*, generar un espacio para el análisis crítico de la realidad barrial”, (planificación de *los/as profes*, marzo 2013).

En ese marco, se organizaron distintas actividades que consistieron en salidas por el barrio donde realizaron entrevistas a vecinos, fotografías de lugares más y menos queridos y, de este modo, construyeron relatos sobre lo que pasaba a su alrededor. Más tarde, visitaron lugares que no conocían y se encontraron con otras organizaciones territoriales que trabajan, como AV, con otros/as chicos/as:

“El mes de agosto vamos a salir con los chicos por el barrio a explorar los lugares que ellos conocen, los que no, los que les interesan visitar con la propuesta de “descubrir/construir el barrio”. Vamos a visitar la plaza del barrio, los lugares que más habitan ellos, las baldosas [en memoria de los detenidos-desaparecidos de la última dictadura] del barrio, los lugares emblemáticos. La propuesta es empezar a construir su

mirada del barrio y poder enmarcar el análisis y esa mirada construida sobre el barrio en una propuesta de acción”

(Entrevista a *profé*, agosto 2013).

De estos recorridos acompañados por trabajos fotográficos, de filmación, mapeo y mucha reflexión colectiva (entre *profes* y con los/as chicos/as) surgieron dos conceptos fuertes que excedían las cuestiones territoriales y que *los grandes* marcaban como fundamentales en la *escuelita*. Tanto en las entrevistas individuales como en las grupales se les preguntó a los/as chicos/as por aquello que se aprende en AV y sus respuestas giraron en torno a dos cuestiones centrales: la política y las relaciones sociales. Después de superar la angustiosa sorpresa por la falta de mención al conocimiento sobre el barrio, la pregunta que se abrió fue por los procesos de construcción de estos aprendizajes, que necesariamente se relacionan con los sentidos producidos en las prácticas y en los discursos de los/as *profes*, que se transmiten en la acción pedagógica incluso cuando estos/as no lo explicitan con los/as niños/as ni con ellos/as mismos/as:

“Profé: ¿Qué aprendieron acá?

Jean: Cosas como cómo vivir en la vida

Profé: ¿O sea?

Nico: Política

Jean: Calles nuevas

Juan: El Patio Salguero

(...)

Profé2: ¿A qué te referís con política Nico?

Nico: mmm, no sé... hablamos de política

Profé2: ¿Cuándo?

Juan: Cuando hablamos de que los desalojaron [refiere a la clausura del centro cultural]

Jean: Antes hablábamos siempre

Nico: De Lanata [en referencia al periodista Jorge Lanata]

Jean: De que tomamos las escuelas”

(Registro de campo, octubre 2014)

Esto mismo aparece en varios registros. Ya en 2012⁴ en la encuesta general de fin de año para los chicos/as, Jean escribió que en la *escuelita* hablaban “de cualquier cosa, fútbol, política” y es interesante porque en los registros de las actividades no encontramos la palabra *política* dicha por ningún/a *profé*. Entramos así en los aprendizajes sociales (Sirvent, et al.,

2006) y la participación periférica (Padawer y Enriz, 2009) que nos permiten volver a los registros y vislumbrar algunos acontecimientos que marcan el contexto de aprendizaje, como el hecho de que los/as *profes* no estén en AV por un sueldo, sino “para demostrarle a la gente que se pueden hacer cosas sin plata, solo para ayudar a estudiar o a que nos divirtamos” (entrevista Nico, octubre 2014). Algo de esto fue explicado por los/as *profes* una tarde en la merienda, donde se habló del cuidado de los materiales y se les contó al grupo que los/as *profes* trabajan los fines de semana a la noche en las fechas de teatro y música para juntar plata y comprar con eso las pinturas y hojas y marcadores que luego se utilizan en AV. También podemos rescatar el hecho de que el Centro Cultural lleva el nombre de una detenida-desaparecida y hay un cartel de ella en una de las paredes, al cual se ha hecho referencia en varios de los encuentros a lo largo de estos dos años:

“[Todos sentados en la mesa de los grandes. La profe reparte fotocopias a color del mapa de Almagro hecho por el famoso dibujante REP. Lectura colectiva del mapa]

Profe: ¿Dónde está la escuelita en el mapa? [todos se ponen a buscar en sus mapas]

Nico: Ya la encontré [grita]. Nahahaahah, mentira [se ríe]. Se la re creyeron

Dami: Acá. [lee] Federación de box. Deje el cerebro en recepción

[Se ríen todos]

Marcos: Se llama Centro Cultural Teresa Israel. No va a estar como escuelita en el mapa

Profe: Bien, claro, fíjense cómo la nombran en este mapa

Marcos: Acá. [lee] Centro Teresa Israel, esquina en homenaje a una desaparecida, los criminales no tienen ni una cornisa con su nombre [levanta la mirada de la lectura con cara de no entiendo nada]

Jean: [con cara de no entiendo nada] ¿Qué criminales?

Profe: ¿Qué criminales? ¿De qué están hablando? ¿Esta esquina es en homenaje a quién?

Marcos: Teresa Israel, que la mataron en la dictadura

Profe: Claro, es una detenida-desaparecida, que nosotros sabemos que la asesinaron, pero como nunca se encontró el cuerpo se dice desaparecida. Y los criminales son los asesinos, o sea, los militares

Marcos: Claro, ellos no tienen nada con su nombre, no hay homenaje para ellos

Dami: Aaaaaa, obvio que no hay homenaje para ellos, son asesinos gil

Nico: ¿Entiende? [A la profe] El homenaje es para Teresa y por eso este lugar se llama así, como dice el dibujante”

(Registro de campo, septiembre 2013)



S/T, collagraph. Marta Arangoa

Los saberes que *los grandes* han construido en el *Tere* son producto de las subjetividades individuales que hacen al propio grupo y, al mismo tiempo, a su trayectoria dentro de AV en tanto experiencia formativa de una organización política y práctica social que “sitúa a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social” (García Palacios y Castorina, 2014: 94). Como partícipes activos de dichas prácticas, los/as niños/as se ven condicionados por las mismas, en tanto limitan o posibilitan el sentido de sus diferentes construcciones. Estas palabras dejan ver tanto la intención de los/as *profes* en su rol de educadores como la agencia de los/as niños/as en tanto grupo educando, dado que éste es el que elige algunas situaciones para valorizar y retener y otras muchas para ignorar, ya sea no prestando atención o repitiendo sin pensar lo que dicen los/as *profes*. Son múltiples las situaciones en las que los/as educadores/as les proponen una determinada actividad en el barrio a *los grandes* y reciben a cambio frases como: “no queremos trabajar sobre eso”, “no profe, nos da fiaca”, “uuuuuh, qué aburrido”, etc. y allí no alcanza la intención de los/as adultos para que los/as niños/as aprendan.

Por otro lado, las temáticas que se han tratado en diversas actividades con *los grandes* incluyen las clausuras que hizo el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a muchos espacios culturales de la zona (incluyendo al Teresa Israel), las tomas en las escuelas, las baldosas por la memoria y todo esto ha ido conformando una idea de *lo político* a pesar de que los/as *profes* nunca lo hayan expresado de ese modo:

“[Sentados en la mesa de los grandes con dos profes]

Profe: Bueno, muchos de ustedes cuando les preguntamos qué habían aprendido en la escuelita dijeron que “política” y la verdad es que nos sorprendió bastante. Nos pueden explicar a qué se refieren con eso por favor

Todos/as [gritando y desordenadamente]: Política es cuando hablamos de leyes, casas tomadas, jornadas [de la escuela], institucional, policía, gobierno, derechos, democracia”; “Hicimos cosas de política porque entra el gobierno y entra la sociedad, nosotros”; “las cagadas del gobierno”; “Teresa [Israel]”.

(Sesión de retroalimentación final, octubre 2014)

A pesar de no haber dicho explícitamente esta palabra, queda claro que para *los grandes* las actividades propuestas en el taller del barrio trataban sobre la *política*, un asunto que nos involucra colectivamente porque “*hablan de lo que pasa afuera*” (entrevista Nico, octubre 2014) de “*la realidad*” y “*los problemas de la sociedad, no los de cada uno en su casa o en la escuela*” (entrevista Eze, septiembre 2014). Hay una clara asociación hecha entre política y gobierno que se repitió en varias ocasiones, pero lo interesante es que el Centro Cultural y su participación en AV queda situada, en palabras de *los grandes*, en ese espacio “*de la sociedad*” y los problemas que éste ha tenido con el gobierno por las clausuras son comprendidos como problemas políticos.

En este mismo sentido, podemos afirmar que “*los derechos*” tampoco fueron trabajados particularmente en el taller, aunque sí hubo conversaciones al respecto en el 2012 en el contexto de las tomas de las escuelas y a partir de una campaña hecha por el Centro Cultural después de las clausuras titulada “*nuestra cultura no es delito*”. A partir de esto último, el espacio se llenó de carteles con el eslogan al igual que la página de facebook, de la que *los grandes* son amigos:

“[Jonatán sentado en la mesa de los grandes mientras el resto se acomoda. Se para y agarra un volante de los que se ofrece en la mesa de la barra, al lado suyo. Lee y luego le pregunta a la profe interrumpiendo su explicación a Michael]

Jonatán: ¿Qué es esto?

Profe: Un volante de una marcha que vamos a hacer por el tema de las clausuras [vuelve a la explicación a Michael]

Jonatán: ¿Pero qué es “nuestra cultura no es delito”?

Profe: Es que lo que hacemos no es un delito, no es un crimen, no está mal estar en un centro cultural y hacer La escuelita y recitales y esas cosas, que está bien, que es nuestro derecho una cultura participativa, hecha por nosotros mismos”

Jonatán: Ah, es por los giles que quieren cerrar la escuelita, no?”

(Registro de campo, julio 2014)

La palabra derecho no es entonces parte de la actividad específicamente, pero no es fortui-

ta su mención porque responde a lo que pasa y lo que se dice en el Tere. De este modo, podríamos sostener que la organización política es un factor característico de los procesos de construcción de conocimiento que se suceden en AV, tanto por las temáticas elegidas para trabajar como por las circunstancias particulares allí vividas y las formas de las relaciones sociales. La participación periférica de los/as niños/as en la cotidianeidad política de la organización los lleva a involucrarse con significados y roles que pasan a ser parte de sus entramados de sentido, mediados por las agencias de cada uno de los sujetos y construyendo allí las apropiaciones hechas de lo transmitido en el taller del barrio.

Además, no debemos olvidar que *los grandes* nos han mostrado que AV no es el primer lugar donde ellos/as escucharon hablar de “política” ni la primera vez que se sienten parte de una práctica o institución de estas características. Todos/as han expresado cierta familiaridad con los asuntos de este campo, tal como lo demuestra la última sesión de retroalimentación (octubre, 2014), donde dijeron cosas como “yo sé de política porque me pasa en la vida”; “como cuando hay jornada institucional en la escuela”; “los que roban y la policía que los mata, eso es que después no me dejan salir”⁵. Esto nos obliga a pensar el espacio de AV en relación con los otros espacios que habitan los niños en su cotidianeidad que también influyen en lo que sucede dentro del Tere.

La otra gran construcción colectiva que los grandes hicieron de lo aprendido fue en torno a las relaciones sociales:

Profe: Qué se aprende en la escuelita?

Marcos: Así lisa y llanamente a hacer sociales

Profe: ¿Qué sería eso?

Marcos: El acto de relacionarse con otras personas, complementar tus conocimientos vacíos con otros

Profe: A ver

Marcos: Vos por ejemplo ahora estás complementando tus preguntas con mis respuestas, tu falta de información con mi información”

(Entrevista individual, octubre 2014)

“Jean: Lo primero que aprendí en AulaVereada es que siempre cuides a un amigo, nunca lo dejes solo

Profe: A ver, por qué?

Jean: Porque siempre que hay alguien solo siempre va a estar con alguien ahí, nunca va a estar solo ahí. Eso aprendí”

(Entrevista individual, septiembre 2014)

Las relaciones sociales aparecen significadas positivamente en las entrevistas. Podríamos hablar de una noción de compañerismo que se gesta en la cotidianeidad de AV y que nos ayuda a volver sobre los motivos por los que los/as niños/as asisten al espacio porque la respuesta a la pregunta de por qué venís siempre es “para ver a los chicos”, “para estar con amigos y con los profes”, “vengo a entretenerme” y sólo algunos hablan de la tarea y, si bien algunos hablaron de las recorridas por el barrio, ninguno dijo asistir porque le interesaba eso o especialmente para hacer eso. En otras palabras, Jean expresó una idea similar cuando le preguntamos “¿Qué queremos enseñarles las profes?” y él contestó “modales, siempre le dicen a los chiquitos que sean buenos con los otros”.

Esta categoría elaborada por los grandes es menos obvia que la anterior en tanto no podríamos ubicar los registros del taller del barrio en los que se haya trabajado alguna temática similar o se les haya pedido a los/as chicos/as que reflexionen al respecto. Sin embargo, sí encontramos muchas intervenciones de los/as profes para que paren de insultarse y golpearse, tanto ellos/as como los/as niños/as más pequeños. Por ello decimos que la noción de relaciones sociales, de compañerismo, que aparece en las entrevistas se fue dando en el involucramiento progresivo que tuvo el grupo de los grandes en las tareas de AV, es su observación de los/as profes y su trato entre ellos/as y con los/as niños/as más que en las actividades propuestas:

“Profe: Ustedes hablaron de las relaciones sociales como algo de lo que aprendieron acá (...) ¿Cuándo les parece que aprendieron eso, en qué momentos?

Nico: Cuando empezamos a escuchar lo que pasaba acá

Jean: Cuando las vemos cuidar a los más chiquitos, así sin plata, porque quieren nomás

Nico: Hay que soportarlos a los más chiquitos

Nahue: Los profes nos enseñan respeto con lo que hacen”

(Sesión de retroalimentación, noviembre 2014)

Para problematizar lo dicho hasta aquí en relación con la organización social como contexto de conocimiento debemos recuperar las intencionalidades expresas o no del equipo de educadores y de la organización política en su totalidad y relativizar también la agencia de los/as niños/as. Está claro que hay un mensaje sobre la política y las relaciones sociales proyectado en las acciones pedagógicas del taller y que, en ese marco, hay repetición en muchas de las frases que dicen los/as chicos/as y que lo hacen porque saben que es lo que se espera de ellos, no lo asimilan con sus propias palabras, saben que es para satisfacer el deseo de los adultos (*profes* e investigadora). En los registros encontramos frases como “la calle es nuestra, es de todos” y “la cultura no se clausura”, que son discursos comunes de los *profes* al hablar de algunas actividades que se desarrollan en el centro cultural dentro y fuera de AV y que los/as niños/as repiten ante el no saber o no comprender para no quedar expuestos.

Decimos esto porque entendemos que las experiencias que proponen la participación de niños/as deben ser cautelosas en las definiciones que se dan de estos sujetos como capaces de comprender su realidad o ser críticos del mundo en el que viven porque esto también puede llevar a perspectivas adulto-céntricas de intervención sobre lo que los/as niños/as deberían saber o sobre lo que les debería interesar. Las teorías que recuperan la agencia de las niñeces para los análisis de los fenómenos sociales no equiparan la niñez y la adultez en términos absolutos, sino que son cautelosos en no perder de vista las especificidades de cada etapa de la vida en cada contexto en el que se desarrolla (Rabello de Castro, 2012; Cohn, 2000; Pires, 2007). Analizar las apropiaciones de sentido que los/as niños/as hacen en un determinado espacio es escuchar lo que tienen para decir y no lo que los adultos queremos que digan, de otro modo recreamos un *como si* de la participación que hace de la “asimetría constitutiva” (Carli, 2012) entre generaciones una relación de subsunción que vuelve a significar la infancia como incapaz.

Sin embargo, es innegable que parte de esos sentidos son apropiados por los/as niños/as. Por ejemplo en el recorrido por el barrio que armaron los chicos a los/as *profes* en un momento del debate por el partido de fútbol se dijo: “Yo digo que vayamos al gobierno y le

pidamos a ellos que nos den las pelotas para jugar”. Es difícil saber cuán suyas son estas palabras, cuánto las repiten fuera del espacio de la *escuelita*, pero son respuestas que han sido registradas en reiteradas ocasiones por los *grandes*:

Profe: pero a ver, ¿Por qué no quieren que se cierre? ¿Qué hacen ustedes acá?

Nico: [rapeando] todos los sábados, me despierto a las 12, desayuno, me lavo los dientes y me vengo para Aula Vereda, para estudiar las materias que más me cuestan. Estudiamos y nos ayudan a hacer la tarea 1 hora y media, media hora de merienda y otra hora de jugar o seguir estudiando. Antes había talleres.

Profe: sí, bueno, pero no siempre estudian ¿Qué más hacen?

Todos: jugamos, hablamos de política, convivimos, nos reímos, nos divertimos, tomamos una merienda y aceptamos a chicos nuevos, cada día somos más. Algunas veces vienen personas de afuera a darnos talleres, tocan, a veces miramos películas. Nos encontramos con amigos que en días de semana no podemos.

Profe: ¿y que más les gustaría decir? ¿Por qué más no quieren que se clausure el Tere?

Nico: lo quiero que se clausure porque me gusta venir acá.

Alberto: no quiero que se clausure porque acá me expreso.

Nahue: no quiero que se clausure porque no sabría qué hacer los sábados la mayor parte del tiempo, no sabría qué hacer con las tareas que me dan en la escuela y no sabría progresar”

(Registro de campo, agosto 2014)

Sin desconocer los condicionantes de la entrevista, de las sesiones de retroalimentación y de la investigación en general, además de los propios de las relaciones pedagógicas que se establecen entre *profes* y *grandes*, podemos afirmar que en AV hay “*otras cosas que aprendemos además de las materias*” (sesión de retroalimentación, noviembre 2014) y que se relacionan con la política y las relaciones sociales.

Algunas conclusiones

Los aprendizajes producidos en el espacio de AV en torno a la política y las relaciones sociales se construyen en la dialéctica particular

que se desarrolla entre el contexto específico de AV en tanto organización político-social con un proyecto de niñez y aquello que las individualidades y el colectivo de *los grandes* junto a sus *profes* toman y reelaboran de él (García Palacios y Castorina, 2014; Rockwell, 1995). Las negociaciones de sentidos y prácticas han sido permanentes en los dos años de trabajo de campo en los cuales los/as niños/as se rehusaron muchas veces a realizar las actividades propuestas por los adultos, a veces alterando las consignas, otras evitando llevar a cabo cualquier ejercicio y, en otras casos, apoyando las propuestas en forma muy entusiasta. En cada caso incorporaron ciertos sentidos, rechazaron otros y transformaron algunos más.

En el análisis e interpretación de las prácticas, experiencias y narrativas registradas en el trabajo de campo y sus efectos sobre la cotidianidad, logramos un acercamiento a los procesos de producción, reproducción y reelaboración cultural. Los efectos de estos discursos se forjan en la apropiación de otras formas y sentidos de hacer y pensar las cosas en las vidas cotidianas de los sujetos, en la producción del propio espacio de AV y de las relaciones que entablan con sus otros espacios (Duranini Villarino, 2014). AV puede ser considerada, en este sentido, como una experiencia que produce recursos simbólicos propios y disputa los sentidos del mundo porque “fuerzan y expanden las fronteras de la ciudadanía, en tanto (...) legitiman necesidades y modalidades de acción en términos de derechos” (Padawer *et al.*, 2009: 145) en una práctica que tensa la relación autonomía-cuidado para tomar la forma que los protagonista (tanto adultos como niños/as) quieren darle en cada momento. Esto no transforma de ninguna manera las condiciones materiales en las que viven estas niñeces, ni pretende hacerlas menos graves, sino tener más registro de ellas, analizarlas y poder transformarlas porque cuantas más experiencias tengamos en nuestra memoria, más se enriquece nuestra capacidad creadora, habilitándonos a imaginar más mundos posibles y, por ende, a construirlos (Vigotski, 1997).

El contexto de relaciones sociales generado a partir de la particularidad del espacio como organización social ha sido fundamental para comprender un poco mejor las diversas actitudes que los/as niños/as adoptan frente a las actividades pedagógicas propuestas a lo largo

del taller del barrio. Sin embargo, la política y la ciencia han sido consideradas esferas separadas de la niñez bajo justificaciones de cuidado y falta de entendimiento, mientras que la religión es permitida y hasta fomentada desde los primeros años de vida. Con esto queremos resaltar la arbitrariedad con la que se intenta escindir a niñas y niños de ciertos campos de la vida social de la que, de hecho, son parte y pueden aun serlo en forma más participativa, si establecemos los mecanismos adecuados.

En los contextos democráticos y con legislaciones progresistas como la CDN tenemos el compromiso de hacer ese trabajo. Como parte del mismo, debemos pensar el derecho a la educación como algo más que el derecho a la escuela, como lo hacen muchos trabajos que analizan los aprendizajes en relación con prácticas culturales y productivas de las comunidades indígenas, pero también debemos pensarlo en la educación para la ciudadanía, para generar experiencias que tensen el binomio autonomía-cuidado de la niñez reconociendo a niños y niñas como sujetos activos y reflexivos en la producción de su propia realidad.

Notas

- 1 Teresa Alicia Israel fue militante comunista, detenida-desaparecida en la última dictadura cívico-militar debido a su compromiso con el cambio social y su trabajo como abogada defensora de diversos compañeros del campo popular en la Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Teresa vivió y estudió en el barrio de Almagro.
- 2 Diversos autores han cuestionado esta tesis de Ariés con argumentos más o menos sólidos, pero entendemos que su trabajo sigue siendo un marcador de cambios significativos en torno a la categoría de infancia.
- 3 El Movimiento Territorial de Liberación nació en el 2001 como una organización piquetera de la mano del Partido Comunista y la Central de Trabajadores de Argentina por el reclamo de trabajo y vivienda.
- 4 Si bien esta investigación se centra en los registros hechos entre 2013 y 2014, mis primeras aproximaciones al campo fueron en 2011, por lo que me permito incluir cierta información de años anteriores.
- 5 Aquellos/as niños/as que son parte del Movimiento Territorial de Liberación no hicieron ningún comentario sobre este en relación a su conocimiento y familiaridad con la política.

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Baratta, A. (1998). "Infancia y democracia", en García Méndez, E. y Beloff, M. (comps.) *Infancia Ley y Democracia en América Latina*. Bogotá: Temis.
- Carli, S. (2003). *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde: cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Ediciones Noveidades Educativas.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Cohn, C. (2000). *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá*. (Tesis de Maestría). Departamento de Antropología: Universidad San Pablo, Brasil.
- Durantini Villarino, C. L. (2014). "Un espacio alternativo donde estar y aprender. Niños con experiencias de fracaso escolar construyendo su aula en un centro comunitario", en *Praxis Educativa*, Vol. 18, N° 1: 58-66.
- Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: T.M Editores.
- García Palacios, M. (2014). "Going to Churches of the Evangelio: Children's Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires", en *Childhood's Today*, Vol. 8, N° 1: 1-25.
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014). "Studying Children's Religious Knowledge: Contributions of Ethnography and the Clinical-Critical Method", en *Integrative Psychological and Behavioral Science*, Vol. 48 N° 4: 462-478.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos de la Cárcel*. México: Era.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Londres: Routledge.
- Línera, G. (2001). "La estructura de los movimientos sociales en Bolivia", en *OSAL*, N° 5: 177-188.
- Marx, C. (2012). *El Capital. Libro I*. México: Siglo XXI.
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009). "Experiencias formativas en la infancia rural mbyáguaraní", en *Ava* N° 15: 315-332.
- Padawer, A.; Scarfó, G.; Rubinstein, M. y Visintín, M. (2009). "Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización", en *Intersecciones en antropología*, VOL. 10, N° 1: 141-153.
- Pires, F. (2007). *Quem tem medo de malassombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. (Tesis Doctorado). Programa de posgrado en Antropología Social, Museo Nacional: Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Rabello de Castro, L. (2012). "Children - Democracy and Emancipation", en *Alternatives: Global, Local, Political*, VOL 37 N° 2: 165-177.
- Rockwell, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en ROCKWELL, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Rockwell, E. (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En: Álvarez, Amelia (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Scarfó, G. (2010). "Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales", en *Revista Margen*, VOL. 57: 1-11.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagnano, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: OPFYL.
- Szulc, A. (2006). "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles", en WILDE, G. y SCHAMBER, P. (comp.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- Vigotski, L. S. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Vommaro, P. (2013). "Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles", en *Revista Sociedad*, VOL 32: 127-144.

Fecha de Recepción: 27 de octubre de 2015
 Primera Evaluación: 20 de noviembre de 2015
 Segunda Evaluación: 27 de noviembre de 2015
 Fecha de Aceptación: 27 de noviembre de 2015