

Tiempo de niñar: reflexiones sobre prácticas político-pedagógicas entre niñxs y adultxs en un taller de educación popular

Año
2019

Autores
Iriarte, Isabel Andrea; Pereyra, Macarena
del Carmen; Casco, Lucrecia Aylén y
Rodríguez, Juliana Teresa

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Iriarte, I. A., [et al.] (2019). *Tiempo de niñar: reflexiones sobre prácticas político-pedagógicas entre niñxs y adultxs en un taller de educación popular*. 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



1 ° Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la UNVM 2019

“Articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales”

Título: *“Tiempo de niñear: reflexiones sobre prácticas político-pedagógicas entre niñxs y adultxs en un taller de educación popular”.*

Línea temática: Perspectivas multidimensionales de la desigualdad social.

Autora 1: Iriarte, Isabel Andrea. Periodistas Argentinos 449. UNVM - CEPIA. 5900. Villa María, Córdoba. iriarteandru@gmail.com

Autora 2: Pereyra, Macarena del Carmen. Santa Fe 2420. UNVM - CEPIA. 5900. Villa María. Córdoba. macarenapereyra08@gmail.com

Autora 3: Casco, Lucrecia Aylén. Ituzaingo 540 UNVM - CEPIA. 5900. Villa María. Córdoba. cascolucreciaa@gmail.com

Autora 4: Rodríguez, Juliana Teresa. Ramiro Suárez 1459, dpto. 3 PA. UNVM - CEPIA. 5900. Villa María, Córdoba. julianarodriguezunvm@gmail.com

Palabras claves: *Educación popular, infancias, re-creo.*

Resumen:

Las autoras de la siguiente ponencia formamos parte del Centro de Educación Popular para la(s) Infancia(s) y Adolescencia(s) (CEPIA), constituido en el año 2015 como resultado de diversas prácticas de investigación y extensión universitaria junto a niños, niñas y adolescentes en diferentes barrios populares de la ciudad de Villa María, Córdoba.

El objetivo de la siguiente ponencia es reflexionar acerca de nuestras prácticas político-pedagógicas y de las experiencias que habilita, puntualmente, uno de los espacios del CEPIA denominado Taller de Educación Popular.

Nuestras prácticas se despliegan a partir de la lógica de la educación popular freireana y del enfoque de derechos, problematizando las formas de habitar, pensar y narrar el mundo que vivencian y comparten niñeces, adolescencias y adulteces.

Entendemos que la relación entre niños, niñas y adultos, adultas en nuestras sociedades contemporáneas se encuentra atravesada por una asimetría adultocéntrica (Duarte Quapper, 2000) que construye y define un deber ser niño, niña y adolescente que impone posiciones de subordinación para estos grupos.

Frente a esto, una de las principales intencionalidades políticas de nuestras prácticas supone asumir la complejidad de dichas relaciones para transformar colectivamente y desde las infancias, con ellas y no para ellas.

En este sentido, el espacio del Taller de Educación Popular pretende re-construir un estar juntos/as y estar siendo juntos/as niños/as y adultos/as en un tiempo infante (Kohan, 2014) que recupere la dimensión política del juego y de la infancia como un nuevo comienzo (Bustelo, 2011) para construir otros mundos posibles.

El CEPIA en el barrio. El barrio en el CEPIA

El Centro de Educación Popular para la Infancia y la Adolescencia (CEPIA) es el emergente de prácticas de investigación y de intervención protagonizadas por un colectivo de estudiantes, graduados y docentes de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y de otros institutos de educación superior de la ciudad.

Nuestro punto de partida supuso comprender estrategias de vida de familias de clases populares, pero el proceso fue abriendo desafíos desde los que debimos replantear nuestras miradas clasistas e intelectuales y reafirmar un compromiso ético y político en la construcción de la(s) infancia(s) y adolescencia(s) de clases populares.

Este proceso implicó asumir una postura política que nos permite re-conocernos como sujetos con responsabilidad histórica, y por lo tanto, con capacidad transformadora. En este sentido, nuestras prácticas extensionistas asumieron la forma de un diálogo horizontal permanente a partir de la educación popular freireana, que nos permitió acceder a otros saberes y conocimientos provenientes de los niños y las niñas del taller, sus familias y los territorios habitados.

Entendemos este diálogo como una práctica política que adquiere sentido en el marco de un proceso histórico mayor protagonizado por las Universidades Públicas en un período de redefinición de las relaciones entre Estado y sociedad, donde nuestra apuesta es por la construcción de una universidad que asuma un compromiso activo en la redistribución social. De esta manera, las prácticas que desplegamos junto a los niños y las niñas nos permiten repensar las formas en que nuestra universidad -la UNVM- participa de procesos de transformación social en la ciudad.

En este sentido, producimos colectivamente espacios de encuentro entre adultos/as y niños/as que permiten circular la palabra en sus diversas formas e involucran no sólo nuestro pensamiento sino también nuestros cuerpos y sentimientos. Todo ello fue posible mediante las relaciones de confianza que fuimos tramando con ellos y ellas, las cuales habilitaron nuevas formas de enunciar el mundo.

El camino recorrido con las infancias y adolescencias nos dispone a construir un conocimiento co-habitado y compartido en tiempos no académicos, territorios y espacios que distan de ser lo cotidiano de los sujetos involucrados en la práctica pedagógica -los nuestros como educadores y los suyos en tanto educandos-.

Por este motivo apostamos a construir nuevas formas de vivir y pensar el mundo de lo posible partiendo de la experiencia, de los saberes situados en un tiempo y en un espacio determinado. En este sentido, adherimos a la propuesta de Borri que aconseja partir de la experiencia para irnos de ella, no quedarnos allí eternamente sino preguntarnos por la experiencia para *“romper con los mitos, para poder hablar, para escuchar lo no dicho todavía, para promover que lo no dicho sea dicho, para crear lo aún no creado”* (Borri 2006, p.5).

La dimensión política y la dimensión pedagógica de las prácticas del Taller de Educación Popular

El contacto con la Educación Popular en clave freireana nos sirvió para ampliar nuestros horizontes pedagógicos y nuestras opciones políticas en tantos sujetos provenientes de la academia, con trayectorias sociales e inscripciones territoriales completamente disímiles a las de los grupos de niños, niñas y adolescentes con los que nos involucramos semanalmente en el taller.

La propuesta de intervención, entonces, se enriqueció a partir del modelo de acción-reflexión-acción que tomamos del pedagogo brasilero. En este sentido, la misma asume una forma dual: I) por un lado el Taller de Educación Popular que funciona una vez por semana en un territorio barrial periférico de la ciudad en los cuales realizamos todo tipo de actividades artísticas, literarias, de recreación y expresión junto a los niños y las niñas¹; II) por otro, seminarios de reflexión de adultos/as en los cuales recuperamos la experiencia para analizarla críticamente, asumiendo desafíos y tensiones que nos genera el cotidiano de la intervención.

Los seminarios suponen antes que nada la generación de un espacio donde compartir con los compañeros y las compañeras vivencias, sentires, estados de ánimo, inseguridades, motivaciones y proyectos. Además implica construir una reflexión crítica, esto es, sumergirnos en lecturas y pensamientos que a partir de la práctica se distancian de ella para asumir sus sentidos más profundos. Este sumergirnos crítico implica habitar un tiempo no-cronológico, un tiempo disruptivo en la cotidianeidad de nuestras vidas y de la intervención misma. Allí nos re-encontramos y re-encantamos a partir de la experiencia y la palabra -que traemos todo el tiempo- de los niños y las niñas.

En cuanto a los talleres, asumimos una intencionalidad política-pedagógica que transversaliza cada una de las actividades que llevamos a cabo. Estas intencionalidades son definidas en los seminarios y plenarios de reflexión, y funcionan como horizontes que guían nuestras prácticas. Las intencionalidades son las metas, las utopías, los sueños que reconocemos de difícil materialización en un aquí y un ahora, pero que implican la apuesta diaria del compromiso con esos/as otros/as que nos interpelan en su andar y nos activan el sentido de responsabilidad que en tanto educadores y educadoras asumimos como una militancia.

¹ Actualmente nos desempeñamos en un único taller en clave de educación popular concentrando recursos y energías en un barrio en particular. Ello fue producto de una decisión deliberada por el colectivo de educadores y educadoras que conforman el CEPIA. Anteriormente sostuvimos intervenciones en otros barrios, lo cual implicó un fuerte compromiso y un desafío político que lográbamos sostener con políticas educativas como los Voluntariados Universitarios. Frente al recorte de dichos programas por parte del Gobierno Nacional encabezado por la Alianza Cambiemos, en 2017 debimos priorizar este reacomodo de funciones sin abandonar jamás nuestra apuesta por la construcción de espacios de participación democráticos para niños, niñas y adolescentes de la ciudad.

Las intencionalidades no son producto de deliberación con los niños y las niñas, pero parten de su contexto concreto, de sus experiencias y el modo en que la misma es enunciada -explícita y/o implícitamente-. En esta línea, se trata de una práctica político-pedagógica en tanto supone desandar aprendizajes adquiridos, problematizar el sentido de los mismos y los espacios por los que circulan discursos y cuerpos infantiles en contacto con el mundo social.

Buscamos interpelar los sentidos dominantes adquiridos y aprendidos por los niños y las niñas (y los nuestros) centrando la inquietud como forma para construir colectivamente, de manera novedosa, inédita, explicaciones del mundo y de la experiencia en el mundo a partir de la pregunta. Esta forma de ejercer nuestras prácticas pedagógicas posibilitan enunciar otros significados y otras formas de relacionarnos entre niños/as y adultos/as. Dicha relación adquiere otros significados en la medida en que nos disponemos a re-pensar nuestra posición adultocéntrica y sociocéntrica, habilitando espacios donde los niños y las niñas son protagonistas.

Reconociendo de este modo que toda práctica pedagógica es política, en tanto que es la política la que nos lleva a correr la frontera de lo posible (Borri, 2006) problematizando lo incorporado producto de la imposición de relaciones de opresión, nuestras intervenciones se juegan en un nivel de complejidad que nos lleva a asumir la tensión entre lo significativo y lo urgente (Algava, 2006). Lo significativo en nuestras prácticas asume la forma de intencionalidades políticas que operan como dispositivos para la transformación política, y lo urgente se presenta a nuestras prácticas bajo la forma de imposiciones de límites (tanto subjetivos como materiales²) para dicha transformación.

Ubicándonos en el marco de lo significativo atravesado por las intencionalidades, podemos enunciar que los conocimientos y los saberes propiciados en cada actividad del taller recuperan unos saberes que no necesariamente forman parte de los “contenidos” que se brindan en la escuela o que integran las currículas escolares; más bien conocemos y nos

² Por límites subjetivos entendemos los reiterados “no”, las llamadas al orden, el “deber ser” niños/as, adultos/as, hombres y mujeres de determinada manera; las clasificaciones y esquemas de visiones y di-visiones del mundo social incorporados, hechos cuerpo y pensamiento a lo largo de las trayectorias sociales (Bourdieu, 1990) tanto de educadores como de educandos. Estos son producto de posiciones y disposiciones construidas socialmente en un período de tiempo y en espacios específicos que se nos van presentando en la cotidianidad de nuestra práctica pedagógica.

Por límites materiales entendemos las condiciones objetivas que moldean nuestras prácticas, principalmente las limitaciones materiales de la vida en condiciones de pobreza, a lo que se suma, en este nuevo contexto, el empeoramiento de dichas condiciones.

aproximamos a los aprendizajes hechos cuerpo, lo conocido por los niños y las niñas para ir hacia lo desconocido. Nos proponemos reinventar el mundo mediante la lectura y la escritura, asumiendo que:

El hacer cotidiano está atravesado todo el tiempo por el clivaje de la dominación [...] En el hacer hay siempre un saber: quien no sabe no hace nada. Hay una tradición que privilegia el discurso, el decir, y no el hacer. Todo decir, como representación del mundo, intenta construir/ inventar/controlar mundos. Pero hay siempre un hacer que puede no saber decir, pero el no saber decir no significa que no sabe. Hay siempre un saber inscrito en el hacer (Ceceña, 2008, p.23).

En este sentido, mediante la práctica de escritura y lectura buscamos que los niños y las niñas puedan narrar sus historias y sus quehaceres que siempre implicarán una forma de comprender el mundo. Desde allí habilitamos un “poder ser/poder hacer” juntos que los reconoce como sujetos de derecho.

Este reconocimiento implica concebir a las infancias y adolescencias como portadoras de derechos que deben ser garantizados por el Estado y la sociedad en su conjunto, lo que nos establece la responsabilidad de generar acciones que protejan y potencien su lugar en lo social: *“esta responsabilidad descentrada del interés personal es entrar en la experiencia de “ellos” que sufren la opresión, que no tienen voz y a quienes pretenden mantener en la mudez” (Bustelo, 2011, p.189).*

Nuestra propuesta, por lo tanto, se articula mediante actividades lúdicas e inquietantes que sitúan a las y los educandos en una posición de autonomía para apropiarse de la palabra y de la escritura. Entendiendo que los niños y las niñas no reproducen el orden social mecánicamente (como lo esperan ciertas instituciones) sino que más bien lo recrean a partir de sus experiencias, sus inquietudes, sus sueños, sus alegrías y sus deseos.

Como nos enseña Bustelo (2011) no se trata de pensar a las infancias y adolescencias como un todo homogéneo determinado por el mundo adulto, que nos llevaría a negar la autonomía propia que como grupo social practican, pero tampoco considerar que se trata de un ejercicio de libertad librado de coacciones sociales. Niños, niñas y adolescentes participan del mundo social, comparten sus valores y forman parte de su historia, lo que nos lleva a

pensar en la tensión entre autonomía y heteronomía ya que ambas categorías participan del proceso de dominación social. Sin embargo, la diferencia radica en la imposibilidad de autorepresentación de las infancias, lo que coloca a adultos y adultas frente a la responsabilidad de garantizar y proteger los derechos de la niñez a partir de un reconocimiento de la capacidad para construir su propia identidad.

El tiempo de jugar como tiempo diacrónico

El jugar, como el agua, puede sostener las barcas cargadas de ganas, de sueños, de posibilidades nuevas, impensadas y a la vez rumbar firme hacia construcciones colectivas emancipatorias, hacia un horizonte socialista. Más allá de “lo posible” (Algava, 2006)

Cada encuentro y cada taller supone una serie de compromisos y acuerdos que se sostienen en una pedagogía de la escucha, construimos un espacio donde circula la palabra y donde nuestros cuerpos se involucran en cada movimiento y cada acción. Los acuerdos y los consensos que pactamos con los niños y las niñas suponen la mayoría de las veces una respuesta política al conflicto que emerge del encuentro entre cuerpos diversos en cuanto a edades, géneros, condiciones materiales e historias diferentes.

Buscamos que el involucramiento con el espacio del taller nos disponga corporal y mentalmente en un proceso creativo considerando “*el cuerpo como un lugar de aprendizaje, de placer y de conocimiento, es decir como protagonista del proceso creador*” (Algava, 2006, p.15).

A partir de esto, podemos observar momentos donde los cuerpos de los niños y las niñas se distienden y relajan aprovechando la propuesta de los y las educadoras hasta tal punto que suelen modificarla en función de sus intereses y demandas. Hay otros momentos donde la actividad tensiona, inhibe o avergüenza, evidenciándose como la imposibilidad de sostenerse en el espacio, de seguir una consigna, silencios, miradas cómplices, escondiendo o tapando partes de nuestros cuerpos o directamente descartando la propuesta. Estos últimos son los más difíciles de sortear colectivamente y suponen desplegar estrategias improvisadas para que dichos cuerpos no queden afuera.

Todo esto da cuenta de las diferentes instancias de negociación que debemos poner en práctica entre lo aprendido y lo nuevo por aprender. También hay situaciones donde nuestros cuerpos adultos se tensionan y repliegan de tal manera que no podemos dar cuenta

en esos momentos de la incomodidad que nos genera. Consideramos que esto tiene que ver, por un lado, con la desigualdad en nuestras experiencias de clase y, por otro, por querer tener una respuesta para todo en tanto adultos/as. En este sentido, todas las actividades implican en mayor o menor medida involucramientos corporales donde nuestro desafío es desestructurarnos para re-conocernos desde otro lugar.

Principalmente sostenemos nuestras dinámicas a partir de propuestas lúdicas que suponen la dimensión creativa y comprometida del juego. En los juegos nunca estamos solos, sino que todos y todas formamos parte del mismo y nos comprometemos a seguir sus reglas.

La opción política-pedagógica nos posiciona para jugarlos en un tiempo y en espacios que salen de la cotidianeidad, entramos en un tiempo diacrónico que es el que nos permite imaginar y re-crear otros modos de habitar los espacios sociales. Se abre paso a un tiempo que no pretende responder a la inmediatez, a lo cronológico marcado por calendarios de objetivos a cumplir, sino más bien un tiempo dilatado en el que nos re-conocemos como seres *“programados para aprender”*, no se trata de un llegar a ser definitivo, sino que abrimos nuevos horizontes de posibilidades, por un camino en el que estamos siendo y rehaciendo junto a los niños y las niñas (Freire, 2004).

De este modo nos enfrentamos al enigma de la educación que nos enseña Kohan (2014) en tanto la interrelación con los niños y las niñas nos lleva a preguntarnos sobre las cosas que nos rodean material y simbólicamente, *entonces “cada pregunta nos abre la fuerza del no saber, no en su carácter de ausencia sino de presencia, de fuerza afirmativa que nos empuja a seguir pensando lo que pensábamos que ya no valía la pena pensar”* (Kohan, 2014).

En tal sentido es que buceamos a partir de esa fuerza que representa la niñez en tanto presencia, están ahí ellos y ellas en su deseo por descubrir cosas nuevas, por el deseo de saber, el querer ir más allá, el tensionar los límites impuestos.

Nuestra presencia también es disruptiva en lo cotidiano del barrio, implica moverse, trasladarse hasta el lugar y entrar en una relación con adultos y adultas bajo otros formatos. Estos aprendizajes tienen sus efectos prácticos, sin embargo, teniendo en cuenta lo anterior, sería mejor asumir que los niños y las niñas aprenden no lo que nosotros deseamos enseñarles si no lo que quieren aprender a partir de lo que queremos enseñarles y allí reside la

dialogicidad de nuestras prácticas que también supone “*el enigma del aprender*” (Kohan, 2014).

Re-creando (nos) en el taller: memorias colectivas y momentos de ruptura

“Cada niño se crea una explicación del mundo y de lo que acontece. Cada niño inventa una y otra vez cuando explora el mundo circundante, sus propias explicaciones respecto del porqué de las cosas y, nos pone a prueba en las respuestas que les damos hasta llevarnos a ese punto de no saber cómo responder. De esto se trata. De llevar al adulto a ese punto de misterio, de confrontación con lo que no tiene respuesta cierta y única por más avance que el conocimiento científico pueda aportar en nuestra época.” (Mercedes Minnicelli, 2012)

Durante estos años de experiencia en el taller fuimos desafiando nuestros esquemas adultocéntricos y clasistas desde el momento en que decidimos que el **nosotros/as** lo íbamos conformando desde un **con** los niños y las niñas a la par, colectivo, compartido, no un *para* determinado desde los/as adultos/as hacia ellos/as, sino desde ellos/as hacia un horizonte que nos libere a todos/as.

Logrando que el espacio del taller no fuera apropiado por ellos y ellas sólo como lugar físico, sino además - y fundamentalmente- como espacio vincular donde propiciamos la circulación de la palabra y la enunciación de la vida en el barrio, en la escuela y en sus familias. Tenemos en claro que para los niños y las niñas el taller va siendo un tiempo y un espacio de *recreo*, que en palabras de Bustelo (2011):

El re-creo es la turbulencia, el bullicio, el correr, el griterío desestructurado y el juego es sus múltiples formas. Es un estadio musical en el que la niñez se siente libre y en el que se diluye la negatividad del mundo derrotado por la alegría. Desde el re-creo, niños y niñas ven a los adultos como un sindicato de tristeza. En el re-creo, los movimientos son horizontales y comunicantes; es un estado igualitario de mínimas diferencias. Es un tiempo esencialmente diacrónico y desestructurado; todo es discontinuo y desorganizado pues estas son las instancias decisivas previas para poder crear (pp. 187-188).

De aquí que la mayor tensión con esta forma de experimentar el tiempo de la infancia la vivimos nosotros y nosotras como educadores y educadoras populares, pero justamente

como parte de la relación política que vamos tramando es que nuestros cuerpos van aprendiendo también a percibir ese encuentro como ámbito de re-creación, construimos el recreo para sus vidas y las nuestras.

El re-creo es quiebre con el presente, es actuar renunciando a la sincronía con el resultado; es trabajar para un tiempo que será sin mí, un legítimo pasaje al tiempo del “otro”, pensado a su vez como “otro” comienzo. En el encuentro con el “otro”, con su desnudez y su opresión, es donde surge la responsabilidad por el otro y con el otro (Bustelo, 2011).

No fueron pocas las ocasiones en las que debimos volver a repensarnos como proyecto colectivo, a partir de las miradas de ellos y de ellas, del encuentro en el taller y de su apropiación. De aquí que consideramos importante el espacio de reflexión en los seminarios, de los cuales recuperamos un tiempo -liberado de las ataduras del reloj y de las urgencias de las actividades- que habilita los aportes teóricos que nos ayudan a recuperar las *“llamadas a empezar de nuevo”*.

En este empezar de nuevo partimos de experimentar la sensación de que nuestra práctica no asumía explícitamente el compromiso político frente a los niños y las niñas. Como educadoras y educadores teníamos -hasta cierto punto- claras las opciones políticas, los proyectos de sociedades en disputa a nivel nacional, provincial y local, pero había un largo trecho entre lo que se jugaba en ese plano ideológico y político, y lo que enunciábamos y transmitíamos a los niños y las niñas. Pensábamos que nuestras prácticas explícitamente buscaban transformar las realidades de nuestros territorios (hasta de los propios cuerpos como territorios) pero no lográbamos hablar de política con ellos y ellas.

En este sentido reconocimos la necesidad que el contexto nos imponía para denunciar las políticas y los recortes en materia social del Gobierno Nacional, desplegamos acciones como la participación en la mesa de Soberanía Alimentaria o en la gestión de donaciones de alimentos para incorporar en nuestros talleres una merienda nutritiva. También comenzamos a recibir donaciones de ropa y calzados que buscamos acercar mediante ferias a las familias. Participamos del Campeonato Interbarrial de Locro que se organizó desde el municipio para todas las instituciones y familias del barrio. Cada acción se desplegaba desde la urgencia de resolver ciertas cuestiones vinculadas al empeoramiento de las condiciones de vida de nuestros compañeritos y compañeritas, y también en la tensión que nos genera reproducir prácticas y miradas asistencialistas con sus familias.

En este sentido, apostamos a politizar el espacio comenzando a hacer parte de cada gestión a los niños y las niñas, pero también planteándonos preguntas acerca de qué sentidos tendría comenzar a hablar de política y de visiones políticas del mundo. Como nos recuerda Borri (2006), uno de los mitos que debemos romper es la mirada hiperpolitizada de la educación que ingenuamente considera política una práctica pedagógica que hable sobre política. Al contrario se trata de un estar acompañando, sosteniendo y actuando en momentos donde la miseria se recrudece, pero sin abandonar el compromiso de romper con las cadenas que sostienen a niños y niñas en la inmovilidad, en el lugar que la sociedad dejó para ellos y ellas. No es nuestra intención que el CEPIA se transforme en un conversatorio acerca de “lo difícil que se puso todo” sino una referencia en el barrio donde podemos hacer cosas juntos para estar un poco mejor a partir de ese diagnóstico general. Nuevamente politizar no es quedarnos en la experiencia sino a partir de ella, buscar transformarla.

En este sentido la pregunta era cómo hablar de política con los niños y las niñas, sobre qué hablar, cómo hablar, para qué hablar. El primer intento fue más discursivo e implicó charlas en el centro vecinal o en la plaza donde pudimos observar que las familias de los niños y las niñas se encuentran atravesadas por las presiones electoralistas coyunturales, pero también donde se reconocía y se denunciaba fuertemente al Presidente como responsable de las condiciones que atravesamos.

En un segundo intento decidimos politizar(nos) mediante dos propuestas concretas que por su relevancia histórica y por su dimensión simbólica y política actual no podíamos dejar de trabajar en nuestro taller. Una de ellas consistió en abordar la Memoria y el 24 de marzo de 1976. Colocamos imágenes, vimos videos, dialogamos y comparamos lo que sucedía en ese momento y lo que nos sucede ahora. El trabajo comparativo nos permitió comprobar la violencia institucional y los márgenes de represión policial que desde muy pequeños van experimentando los niños y las niñas de clases populares en sus barrios.

Por otro lado trabajamos sobre violencia de género y estereotipos de género. Este punto nos generó un gran desafío ya que atravesamos de cerca la realidad de los femicidios en la ciudad, más precisamente con una familia del barrio. En esta instancia las niñas del taller nos contaron sus experiencias, sus realidades. Las educadoras también empezamos a contar sobre nuestras relaciones, los noviazgos, las violencias, las discriminaciones y las

explotaciones que atravesamos en tanto “mujeres”. Hablamos de cuidados, de protecciones, de seguridad, de estar juntas y de la importancia de denunciar las situaciones de violencia.

Los diálogos sostenidos a lo largo de varios encuentros semanales culminaron (y no tanto) con la participación de ellos y ellas en las marchas y manifestaciones que se realizan en el centro de nuestra ciudad. Prepararnos para esta participación implicó nombrarnos todos y todas como CEPIA, lo que va gestando una identificación con el espacio desde otros lugares; también organizarnos para marchar por grupos, aprender las canciones, gestionar los pasajes frente a choferes que no querían cargarnos, ver a las “seños” y a los “profes” festejar, cantar, gritar, bardear, emocionarse, abrazarnos por el frío. Los niños y las niñas descubrir la plaza del centro y a sus compañeros/as desde otro lugar, cruzar tantas caras nuevas, cuerpos y palabras extrañas, preguntar todo y comentar sobre todo.

Las marchas corrieron la frontera de lo posible, emergieron otros cuerpos, protagonistas infantiles de las luchas que la mayoría de las veces son silenciados e invisibilizados. En Villa María logramos marchar junto con ellos y ellas, lo cual nos transforma también a nosotros, nos dispone de otra manera, nos hace vivir de otra forma los acontecimientos políticos y la representación de sus voluntades. Es un camino que hemos comenzado y debemos seguir problematizando, principalmente en relación a la voz de los niños y las niñas, como la manifestación pública de sus intereses.

Quisiéramos finalizar la presente ponencia recuperando la noción de aprendizajes que nos brinda Ceceña (2008) al afirmar que los sujetos se constituyen a través del aprendizaje de la lucha (p,16). En tal sentido es necesario complejizar nuestra mirada académica entendiendo las diferentes relaciones que se van construyendo en los espacios barriales, en los territorios, en las instituciones por las que circulan los niños y niñas, para comprender la manera en que será posible sedimentar la resistencia al orden dominante y opresor, recuperando creativamente formas de lucha y resistencias que forman parte de lo cotidiano, y también lo inédito de nuestros lugares que nos permitirán fundar espacios políticos donde contar otras historias, la de los niños y las niñas de los barrios, la de los pueblos latinoamericanos, la de adultos y adultas comprometidos/as en la construcción de nuevas formas de vincularnos frente a la desigualdad.

Como reencantamiento con nuestra opción política emancipadora deberemos abonar y construir los espacios de conflicto, ya que allí:

Es el lugar de expresión de lo que en principio es considerado irrebasable; es el espacio del “¡Ya basta!”. Es ahí donde se establecen los umbrales y donde se dislocan las reglas del juego, donde se profana y se transgrede. Y también es el lugar de la creación, hasta cierto punto lúdico, de nuevas subjetividades y nuevas relaciones. (Ceceña, 2008, p.16)

Nuestra lucha deberá asumir la complejidad del re-creo de las infancias. La lucha es el recreo.

Bibliografía

- ALGAVA, Mariano. 2006. Jugar y Jugarse. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo. Rosario: Ediciones América Libre.
- BORRI, Néstor. 2006. La dimensión política de la educación. Ponencia presentada en el Encuentro de Educación Popular: La dimensión política de la educación. Centro Nueva Tierra. Casa San Pablo, 9 y 10 de noviembre de 2006. Buenos Aires.
- BUSTELO, Eduardo. 2011. El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CECEÑA, Ana Esther. (Coord). 2008. De los saberes de la emancipación y de la dominación. Cap. 1. CLACSO Colecciones. 1era. edición. Buenos Aires.
- CEPIA. 2015. Construyendo teorías y prácticas de la mano de niñ@s y adolescentes. PARA JUANITO Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas N 6
- FREIRE, Paulo. 2004. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. 1997. Política y Educación. Siglo XXI Editores. 2da. edición. Buenos Aires.
- KOHAN, Walter. 2014. El niño en la filosofía y la filosofía en el niño. Clase I. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual.
- PAVCOVICH, Paula, BLEGER, Romina, MONTI, Daiana, y ALVAREZ, Ismael. 2014. Niñas y niños de clases populares dialogando con la Universidad. Ponencia para el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas de Extensión para América Latina y Caribe, II Jornadas AGUM (Asociación Universidades Grupo Montevideo).
- SALVILOLO, Cielo. 2014. 20 años de derechos infantiles. Debates y perspectivas. Clase XV. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual.
- ZELMANOVICH, Perla y MINNICELLI, Mercedes. 2012. “Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica”. Propuesta Educativa, vol 1 (7): pp. 39-50.