

2016
Artículo “Jóvenes investigadores”
“Aprendo lo que se me canta”.
Niños/as frente a diversas propuestas
de construcción de conocimiento. Por Paula Nurit Shabel.
Propuesta Educativa Número 45 – Año 25 – Jun. 2016 – Vol1 – Págs. 107 a 116

“Aprendo lo que se me canta”.

Niños/as frente a diversas propuestas de construcción de conocimiento

PAULA NURIT SHABEL*

Escenario

El proceso de redemocratización (formal) de América Latina en la década del 80 abrió un escenario de redefiniciones políticas que llegó al campo de la niñez con la Convención por los Derechos del Niño de 1989 (CDN). Este documento, firmado por la casi totalidad de los países del mundo, habilitó un nuevo posicionamiento de los/as niños/as como sujetos de derechos, aunque chocó con los escenarios de desigualdades regionales, en aumento desde la implementación de las dictaduras cívico-militares.

Es por esto que, más allá del abanico de medidas implementadas en las últimas décadas, los datos sobre pobreza infantil, deserción escolar, derechos culturales, etc., están muy por debajo de los niveles esperados por los propios Estados Nacionales (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, 2012). Al estar atravesado por idearios liberales del capitalismo triunfante (Barna, 2012), el progresista discurso de los derechos quedó, muchas veces, ligado a la problemática específica de niños/as, descontextualizando la situa-

ción de pobreza de las comunidades y ciudades donde ellos/as nacen, viven y crecen (Villalta, 2010) e invisibilizando las causas primeras de la vulneración de los derechos infantiles.

En este escenario, un sector del campo popular se organizó con mayor y menos cercanía a las políticas estatales para hacerle frente a las situaciones de injusticia generando nuevas y fortaleciendo 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 comunitarios de arte y educación (Vommaro, 2013). En este contexto surgió el Centro Cultural Teresa Israel, *El Tere*¹, que funciona en una casa antigua en el barrio de Almagro. Tomado por el Partido Comunista y los vecinos en la década del '50, el lugar está ligado a la militancia barrial desde entonces y en sus discursos apunta a una transformación social que entiende como “anticipar, en los hechos y actitudes cotidianos, la sociedad que deseamos” (texto de presentación del espacio, 2014).



Profesora, Licenciada y Doctoranda en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires; Becaria doctoral de CONICET-UBA; posgrado en Educación e investigadora en CLACSO-RIOSAL. E-mail: paulashabel@gmail.com

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

107

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

El proyecto de educación con niños y niñas que aquí se desarrolla se llama Aula Vereda (AV) y propone un espacio en términos de derechos en pos de una democracia radical que supere las desigualdades de clase (Schulman, 2013) y también las intergeneracionales. Así, AV hace propias las tensiones abiertas por la CDN entre la autonomía y el cuidado de la niñez en una nueva configuración de niño/a ciudadano/a y se piensa como una de esas prácticas que “pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y por lo tanto, de la ciudadanía aún en condiciones de desigualdad” (Padawer, *et al.*, 2009: 143). *La escolita*, 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, todos/as ellos/as vecinos del barrio, y unos 12 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.

Para los/as chicos/as más grandes de AV, aquellos que tenían entre 9 y 15 años en el 2013, se organizó un espacio de recreación llamado *taller del barrio* en el que se proponía “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 profes, marzo 2013). En este marco se realizaron diversas actividades cuyo objetivo era conocer más y mejor las características y problemáticas del territorio que habitaban y por eso entre abril 2013 y diciembre 2014 se trabajó con recorridos a distintos lugares del barrio, entrevistas a vecinos, lectura y armado de mapas, etc.

El objeto de estudio de la presen-

te investigación son las actitudes que adoptan los/as niños/as *grandes* de AV frente a las actividades que les proponen un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre su barrio en el contexto específico de la *escolita*. En AV se han identificado actitudes de los/as niños/as de mayor o menor interés y participación en las actividades del *taller del barrio* propuestas por los/as *profes* que generan aprendizajes más o menos significativos en los educandos y trataremos a continuación de explicar los por qué. Definimos actitud como “una organización durable de procesos motivacionales, sentimientos emocionales, percepciones y aspectos cognitivos relacionados con una parte del mundo social” (Sirvent, 1999: 126) y así intentaremos explicar las razones por las cuales ciertos ejercicios del taller convocan a los/as niños/as más que otros. Entendemos que este trabajo puede contribuir a pensar futuras intervenciones pedagógicas con niños y niñas que respeten los intereses y las necesidades de los/as educandos sin perder de vista la intencionalidad de los/as educadores/as en relación con su perspectiva de derechos.

Qué aprenden los/as niños/as

La niñez es una construcción cultural e histórica que responde a disputas de sentido de diversos grupos con intereses económico-políticos particulares (Carli, 2012), en tanto “no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinean y expresan los cambios dentro del ciclo de vida” (Colángelo, 2003: 2). 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 la

denominada *modernidad* (Ariès, 1987)² se gestó una concepción de niño/a basada en la negación de su capacidad de acción y reflexión que llevó a conceptualizaciones tales como niño-salvaje, niño-naturaleza y niño-tábula rasa (Jenks, 1996; Szulc, 2006). Sin embargo, diversas corrientes de pensamiento desafiaron esta mirada desvalorizadora de la infancia sosteniendo la “asimetría constitutiva” que existe entre niños/as y adultos (Carli, 2012), pero sin transformar esto en una relación de subsunción entre generaciones y sin perder de vista las necesidades particulares de la niñez en determinado tiempo y espacio.

Esta pregunta ha dado como resultado múltiples 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 (Szulc, 2006), considera las realidades culturales como dinámicas de prácticas y significados y así vuelve a los sujetos productores y no meros receptores pasivos a la espera de ser llenados de saber (Hecht, 2007; Pires, 2007; García Palacios, 2014). Por ello, estos trabajos entienden a los niños y niñas como sujetos insertos en relaciones de clase y de poder (Szulc, 2006; Scarfó, 2010), “reconociendo a niños y niñas como agentes que construyen sus relaciones y les atribuyen sentidos (...) como actores sociales activos y productores de cultura” (Cohn, 2000: 196, traducción propia) sin perder de vista sus necesidades como sujetos de protección (Padawer *et al.*, 2009) ni las relaciones sociales con otros/as niños/as y adultos que los/as condicionan.

El presente trabajo pretende abonar a este campo de estudios y, por ello, tomamos los enfoques constructivistas que consideran que niños y niñas “en sus distintas experiencias, se apropian de significados culturales previos, in-

terpretándolos de manera tal que aun cuando los reproducen, los organizan nuevamente” (García Palacios, 2014: 4). La categoría de apropiación desarrollada por Rockwell (1995 y 1996) 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. En las intersecciones entre antropología y psicología genética crítica se enmarcan los procesos de construcción de conocimientos en la interacción sujeto-contexto sociocultural y haciendo un esfuerzo por dilucidar las relaciones que se establecen entre la creatividad individual y las condiciones materiales del entorno de cada sujeto cognoscente.

En nuestro campo, esto significa desentramar las actitudes que *los grandes* tienen ante las propuestas de actividades que se les hacen en el *taller del barrio* para ubicar tanto los efectos que tiene sobre el interés de los niños/as el contexto de relaciones donde el acto de conocimiento se realiza, como las apropiaciones que los/as niños/as hacen de los saberes puestos en juego en dicho taller. Aquello que se aprende sería entonces el resultado de este diálogo entre lo que ofrece AV como espacio pedagógico y lo que los sujetos consideran relevante de ese abanico de posibilidades del saber y del hacer generando actitudes de mayor o menor entusiasmo de su parte.

Estos procesos cognitivos y sociales se producen toda la vida y en distintas experiencias formativas (Rockwell, 1995), que en el caso de AV, se proponen desde la lógica de la autovalorización (Elisalde, 2015) y participación real (Sirvent, 1999) como principios de la perspectiva de derechos. La autovalorización refiere a un mecanismo de apropiación de lo que se hace y piensa

a partir de la concientización de la subjetividad activa en la configuración del mundo de cada uno/a y del grupo al que pertenece. La participación, por su parte, la entendemos como la posibilidad de presenciar e incidir en los procesos de toma de decisiones que hacen a la propia vida.

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.

La presente propuesta es por 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.

Aprendo lo que se me canta

El grupo de *los grandes* de AV se compone de 11 niños y 2 niñas que asisten a escuelas públicas en las cercanías del *Tere* y están atravesados por serias problemáticas de vivienda, trabajo y salud. 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. Todos/as mostraban un sentido de pertenencia al barrio que llamó la atención a los/as *profes* y en base a eso se armó el *taller del barrio* con la propuesta de conocer más sobre este terri-

torio. Allí analizamos las actitudes que los/as niños/as adoptaron frente a las actividades que les proponían un proceso de enseñanza y aprendizaje al respecto.

A. Los saberes previos: yo te explico

La primera de las actitudes de los/as niños/as se puede caracterizar como de confianza y seguridad en sus conocimientos previos acerca del barrio, actitud que se materializó en distintas oportunidades en un "yo te explico" dirigido a *profes* y compañeros/as. Frente a diversas preguntas hechas en torno a cuestiones barriales los/as niños/as mostraban interés en participar desde un lugar del saber que era bienvenido por los/as educadores/as:

M: ¿Vamos a salir hoy otra vez? Porque yo tengo que avisarle a mi mamá por mi hermano [también está en AV, tiene tres años]

Profe: Vamos a salir, pero volvemos antes de las cinco y te vas a casa con tu hermano, él se puede quedar acá con las profes

M: Prefiero que no, si se entera mi vieja [de que lo dejo acá] me mata

N: Y que venga con nosotros, ¿adónde vamos?

Profe: Hay que caminar hasta Rivadavia, ¿saben dónde es?

N: Sí, profe, yo te explico. Salimos de acá y vamos hasta Medrano, ahí doblamos a la derecha (...)

Profe: Bien, N, gracias. ¿Escucharon eso? ¿Todos ubican el recorrido?

Todos/as: Si profe, obvio, claro (...)

(Mayo 2013)

Tanto para *profes* como para niños/as el saber parece algo importante y ambas partes cuentan con algo de ese conocimiento: "El compartir el poder pasa necesariamente por la consolidación de posiciones de respeto y aceptación de la pluralidad entre las generaciones, entendiendo pluralidad como igualdad y como distinción" (Alvarado et al., 2012: 134). La autovalorización, como capacidad situada del auto-reconocimiento está necesariamente mediada por el reconocimiento de los/as adultos-educadores/as cuando se trata de niños y niñas. Son estas relaciones intergeneracionales las que parecerían significarse a la luz de los registros como de un respeto mutuo sin el cual no se comprenden las posiciones de poder que detentan *los grandes* en cuanto a su conocimiento. El adultocentrismo que caracteriza nuestras sociedades se pone entre paréntesis en estos diálogos donde, sin negar el rol de cada uno de los actores en la relación pedagógica, se produce una escucha con respeto o *modales*, como dijo J en una entrevista: "Acá se enseña eso, modales, cómo tratarse bien, hablar con los demás sin gritar, esas cosas" (octubre 2014). Estos son los procesos que desnaturalizan la relación consumista con el conocimiento (Sirvent, 1999) y van estimulando una de producción y apropiación consciente desde la valorización y la participación.

Otra actividad donde se vio esto fue en el recorrido por el barrio que *los grandes* tuvieron que armarle a los/as *profes*. Antes de realizar concretamente la salida les pidieron que anoten en una lista aquellos lugares que recorrerían, por qué querían ir allí y cómo llegar desde *la escuela*:

"J: Vamos a ir a la plaza a jugar al fútbol porque es lo más divertido que hay en el mundo. Quiero ver cómo juega la profe [se ríe]. O primero vamos a un lugar a comprar una pelota [se ríe], hay una juguetería que vende acá sobre Medrano

Profe: ¿Dónde?

M: Venden en la casa esa de deportes, sobre Corrientes

J: ¿¡Qué decís giladas vos!? Acá hay una y seguro es más barata

M: A mí que me lleven a mi casa. ¡Y aupa que estoy cansado!

N: Ah, te llevo yo, si es re cerca tu casa. Llevo a vos y a tu hermano juntos [muestra el brazo derecho y lo pone duro mostrando su fuerza]

M: Bueno, dale, a mi llevame a mi casa

D: ¿Vos dónde vivís?

A: Vive acá en el MTL, frente a mi casa. ¿Y vos? [Se dirige a D]

D: Acá, sobre Corrientes para allá [extiende el brazo y señala con la mano para la izquierda]

C: Llevémoslos al kiosco y que nos compren cosas [se ríen]

N: Llevémoslos al puente, ahí donde pasan las vías y los dejamos ahí que se pone re "jede" de noche [se ríe]

(Octubre 2013)

Al final se explicaron entre ellos qué lugares eran importantes del barrio, cuáles eran significativos y a partir de allí armaron una guía de lugares que, al otro sábado, hicieron recorrer a los adultos instándoles a sacar fotos como ellos habían hecho anteriormente con los/as niños/as. En cada parada contaron de qué se trataba el lugar y se divertían diciéndole a *los/as profes* todo lo que debían hacer:

"E: Esta es la escuela a la que fui yo y donde ahora está mi hermana. Es horrible y la odio [se ríe]. Por favor, vos [a un profe] sacá unas fotos de la puerta"

El juego de roles como actividad de conocimiento produce una tensión en las relaciones de reciprocidad al brindarles a los/as niños/as la posibilidad de significar esa relación de otra manera. La valorización por la palabra de niños/as es una forma de compartir el poder en el espacio de *la escuelita*, que no se da libre de tensiones o contradicciones tal como veremos a continuación. Sin embargo, podemos afirmar que la construcción de conocimientos sí se da en la reafirmación de sus saberes previos, la colectivización de los mismos con compañeros/as y *profes* y la inclusión de ciertas informaciones brindadas por los adultos en tanto “en sus distintas experiencias [los/as niños/as], se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de manera tal que aun cuando los reproducen, los organizan nuevamente” (García Palacios 2014: 4)

B. ¿Nuevos conocimientos?: Ya lo sé

“Ya lo sé” es otra respuesta común de *los grandes* frente a diversas actividades que proponen *los/as profes* y está relacionada con el orgullo de pertenencia e identidad construida alrededor de su barrio, pero se aleja de los conocimientos previos recién mencionados:

Profe: Hoy vamos a salir a hacer una recorrida por algunos lugares que a nosotros nos parecen importantes del barrio. Vamos a empezar por ir a la plaza

D: ¿Qué plaza?

Profe: Plaza Almagro

D: ¿La de Sarmiento?

Profe: Sí, vamos a ir para allá

N: Ya conocemos la plaza, la conoce-

mos mejor que vos, mejor que todos ustedes

Profe: Obvio que la conocen, pero ¿saben bien lo que pasa ahí? ¿Quiénes están ahí, quiénes la usan?

J: La usan los chicos para jugar al fútbol y la gente va con sus perros

M: También hay un arenero y van los nenes a jugar

Profe: Muy bien, ¿y qué más hay?

M: Hay puestos con gente que vende cosas

Profe: ¿Cómo qué cosas?

M: Comida

N: Joyas

M: ¿Qué joyas, gil?

Profe: Bueno, paren. La idea es ir a la plaza, pero no como siempre que vamos a la plaza a jugar, sino que vamos a registrar lo que vemos”

(Mayo 2013)

Esta actividad, al igual que muchas otras, comenzó con la cara de fastidio de los/as niños/as frente al aburrimento que les generaba hacer algo que ellos/as decían ya saber y conocer. En otra ocasión, yendo a una actividad barrial que se realizaba a unas cuadras del centro cultural, la situación fue similar. Antes de comenzar la salida las *profes* preguntaron por las calles que separaban AV del destino en cuestión y todos respondieron muy seguros de su saber, intercalando frases como “aaaaah, profe, eso es re fácil”, “obvio que conocemos las calles”, “ya las sabemos todas”, etc.

En este caso, las relaciones adultocéntricas en las que se desarrolla la actividad cotidiana de niños y niñas se ven cuestionadas en estos diálogos que se proponen democráticos, tornándose a veces

desafiantes para los educadores, para quienes se vuelve difícil hacer una propuesta de aprendizaje que convoque a los/as niños/as desde la curiosidad: “siempre dicen que no quieren hacer las cosas, que se aburren, que ya lo saben” (entrevista a *profe*, mayo 2013). En el caso descrito los/as chicos/as llevaron un cuaderno y una birome para registrar lo que veían y allí se encontraron con cosas nuevas a las que no les habían prestado atención antes, pero su actitud no fue de sorpresa en general:

“[Sentados en la mesa en ronda. La *profe* retoma lo hecho la clase anterior, todos relatan su experiencia al respecto]

Profe: Entonces chicos, ¿qué escribieron? Cuenten un poco

M: Está básicamente lo que dijimos que iba a haber

D: Yo vi muchos perros

J: [entusiasmado] ¡Yo vi unos nenes andando en unos autitos con motor!

Profe: Sí, esos los alquilan ahí mismo en la plaza

J: Sí, ya sé, profe”

No se trata de poner en cuestión los saberes previos de los/as niños/as, pero no admitieron haber visto absolutamente nada nuevo ni aprendido ninguna cosa acerca del barrio, a pesar de haberse encontrado, entre muchas otras cosas, con una murga que ensaya en la plaza de la que no tenían conocimiento:

“[llegando al final de la jornada, todos sentados en una ronda irregular. Ven llegar unos hombres y mujeres con instrumentos que se acomodan por ahí cerca

D: ¿Quiénes son esos?

Profe: Esa es una murga que ensaya acá los sábados a la tarde, no me acuerdo cómo se llama

N: La murga de Almagro, gil, ¿qué, no lo sabés?

J: Vos tampoco sabías, gil, ¿qué te hacés? [Risas de los dos]

N: Yo sé todo de acá

J: Sí, yo también, pero lo de la murga no me acordaba"

La valorización de los saberes niños se torna difusa en estas situaciones registradas y nos permite abrir la pregunta por la construcción de conocimiento en estos sujetos que se presentan como *sabelotodo*. La palabra de los/as niños/as parecería entonces quedar sobreestimada en una operatoria que termina por generar expectativas en los/as *profes* y en los/as propios/as chicos/as imposibles de cumplir en tanto siempre acertadas o correctas o positivas. Esto redundaría en una falta de distinción, al menos en el plano explícito, entre lo que se sabe y lo que no, lo que se repite como apropiación y lo que se repite solo en tanto repetición, para ser olvidado al instante, lejos del aprendizaje significativo. Debemos tener cuidado aquí con las expectativas de los/as adultos en sus propuestas hacia las niñeces con las que trabajan. Los procesos de construcción de conocimiento quedan anulados más que incentivados en estas situaciones donde se espera de los/as pequeños/as algo que ellos/as no pueden satisfacer y como herramientas para enfrentarse a ello tienen la repetición y la negación. La tensión entre autonomía y cuidado de la niñez parecería entrar en cortocircuito a la hora de marcarle el error o la falta de conocimiento.

De hecho, N dijo en una entrevista individual *"cuando no sé nada no hago nada, me rindo y listo, me*

empaco" y Jonatán también lo mencionó en una charla un sábado antes de que comience *la escuelita*: *"No me gusta cuando no sé nada, me aburro y me voy"* que replican la situación de rechazo y negación frente a lo desconocido y en las entrevistas individuales tampoco hay un registro de lo que cada uno aprendió:

"Profe: ¿Vos hay algo que en particular que hayas aprendido en la escuelita que antes no sabías?

M: mmm [piensa un rato] La verdad es que no, me la pasaba estudiando incluso antes de venir acá, así que no aprendí nada

Profe: Pero no digo solamente un saber escolar

M: No, porque de chiquito fui al psicólogo y de ahí que no tengo problemas para relacionarme, así que tampoco eso"

(Agosto 2014)

Podríamos decir que hay una re-orientación, casi una complicidad, entre los discursos de los/as niños/as sobre sus conocimientos absolutos y los discursos de los/as *profes* que condescienden esa actitud. Esto genera una cristalización de ciertos lugares de los/as niños/as como sujetos de conocimiento que luego cuesta desafiar para comenzar a desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más real.

C. Cuando conocer es un descubrimiento: ¿Posta?

La última de las categorías que encontramos podría pensarse como la antítesis de la arriba mencionada. Cuando algunos de los/as chicos/as, frente a la explicación de alguna *profe*, responde con un

¿posta?, acompañado de una cara de sorpresa, irrumpe en escena un nuevo elemento de análisis:

"Profe: Hoy vamos a ir al CUJUCA que es la Cumbre de Juegos Callejeros

N: Aburrido

M: No quiero salir hoy

Profe: Nunca quieren hacer nada y después les gusta

L: Pero son juegos, profe, ni ganas de jugar, eso es para chiquitos

Profes: Escuchen, el CUJUCA es un encuentro de juegos para grandes que se hace en la calle, se corta la calle, como hacemos nosotros acá en los festivales, se arman juegos y mientras tanto toca una banda o hay una radio abierta y eso

N: ¿Posta? ¿Se juega en la calle? ¿Y la música también es en la calle, como acá? [en referencia a los festivales]

Profe: Ah, viste? Está buenísimo

J: Pero vamos y solo escuchamos música, no jugamos. O jugamos al fútbol [se ríe]

Profe: Vamos y vemos, van a ver que les va a gustar

N: ¿Quién lo hace, de quién es?

J: ¿Y quién toca?

M: ¿Cómo son los juegos para grandes?"

(Mayo 2013)

La pregunta de uno/a de los/as niños/as habilita en general la de todos los demás, que se suman a la intriga provocada por un interrogante planteado o una actividad planificada en relación con sus intereses, motivaciones y curiosidad.

des que los/as chicos/as tienen y que también se van generando en el propio taller. El interés en determinadas situaciones del barrio es producto de las subjetividades individuales que hacen al grupo de *los grandes* y, al mismo tiempo, a su trayectoria dentro de AV en tanto experiencia formativa y práctica social que “*sitúa a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social*” (García Palacios y Castorina, 2010: 466). Como participantes activos de dichas prácticas, los/as niños/as se ven condicionados por las mismas que limitan o posibilitan el sentido de sus diferentes construcciones. Contrastando esta situación con la anterior, se visibilizan los procesos de negociación que realizan los niños y niñas de AV produciendo, reproduciendo y rechazando ciertas prácticas o sentidos transmitidos y, de este modo, apropiándose de ellos.

En los registros etnográficos estas situaciones de descubrimiento saltan a la luz en las descripciones del ambiente que se genera, dado que la reacción de los/as niños/as en estos casos es menos efusiva, menos ruidosa, ellos/as no se hablan unos encima de los otros para explicar o contar, sino que hay una expectativa por escuchar y una ansiedad por estar ahí:

“[En una salida por el barrio a repartir volantes del Tere, llegan hasta Díaz Vélez caminando, los/as chicos/as van charlando y dan volantes cuando pasan los peatones. Profes adelante y atrás]

Profe: Ahí está IMPA [señala para Rivadavia]

[nadie le responde]

Profe: ¡Chicos, paren un segundo! [Alto]

[Todos paran]

N: eh, profe, ¿qué grita?

Profe2: Les está diciendo algo y ustedes no escuchan, hagan silencio un minuto

Profe: Ahí está IMPA que es una fábrica recuperada, ¿saben lo que es eso?

[Nadie le contesta y nadie parece interesado en el asunto]

Profe: Los voy a llevar y van a ver que es increíble

[Van y entran. Los dejan pasar porque una profe conoce gente, les hace un pequeño recorrido, todos en silencio escuchan lo que va contando la profe, interrumpen para preguntar qué es esto o aquello.

En la visita van surgiendo varias preguntas que los chicos hacen en voz baja]

J: ¿Hace cuánto que funciona esto?

M: ¿Y qué hacen acá exactamente?

C: ¿Se puede pasar acá siempre?”

(Registro de campo, octubre 2013)

El CUJUCA y la fábrica IMPA son entonces elementos descubiertos que no se sabía y que vale la pena reconocer para llegar a conocer, a diferencia de la murga o la semana de Boedo. La pregunta es entonces por aquello que los/as niños/as se habilitan o no a conocer y la respuesta podría estar relacionada con cierta característica de lo asombroso o único de algunos acontecimientos u objetos frente a otros más cotidianos, como los nombres de las calles o lo que sucede en las plazas, que ellos/as están seguros de conocer previamente en su acervo de saber niño que se valoriza, autovaloriza y sobrealora.

Podríamos decir, entonces, que el valor positivo del conocimiento

que choca con el desgano por adquirirlo mediante las actividades propuestas por los/as profes se resuelve cuando el aprendizaje aparece como voluntario y no obligado. Ubicamos aquí la relativa autonomía que sienten los/as niños/as en la posibilidad de elegir ciertas cosas en el espacio, desde la propia asistencia al mismo, y que ellos/as han expresado en varias oportunidades como fundamental: “*a veces estudio, pero porque quiero, no porque me obligan*” y “*aprendo lo que se me canta*”. Sin perder de vista la relación pedagógica ni el rol del adulto en su actitud de cuidado, pero sí dando opciones, la posibilidad de jugar al ajedrez o repasar tarea o hacer una actividad que proponen las/os profes se producen las negociaciones con respeto, fundamentales para que emerja la pregunta por lo que no se sabe.

Algunas conclusiones

Las categorías *yo te explico*, *ya lo sé* y *posta* dan cuenta de tres diferentes actitudes que tienen los/as niños/as de AV frente a las propuestas de aprendizaje de los/as profes en función del interés que dicho saber les genera y al cruzarlas con las categorías analíticas de autovaloración, apropiación, participación, autonomía y cuidado podemos aproximarnos a las tramas de sentido que subyacen a cada una de estas situaciones. Si a través del *yo te explico* se expresan los saberes previos y recientemente adquiridos con seguridad, el *ya lo sé* nos transmite un desinterés que dificulta el proceso de aprendizaje. Conocer desde la sorpresa, al contrario, pareciera representar “*aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el efecto deseado*” (Rockwell, 2009: 34) en tanto interés por aprender lo que no se sabe, que expresamos aquí a través del ¿posta? de los/as niños/as.

Esta multiplicidad de actitudes con las que se desenvuelven *los grandes* en AV da cuenta, entonces, de las diversas apropiaciones que los sujetos hacen de los saberes excediendo las intencionalidades de los adultos, pero en relación con ellas (García Palacios y Castorina, 2010). La categoría de niñez queda reforzada en tanto agencia capaz, reflexiva y activa en los procesos de construcción de conocimiento que atraviesa y, por ello, concluimos con Rockwell cuando dice que hay diversos espacios transitados por los niños y niñas en los cuales ellos y ellas *“elaboran modelos de comportamiento paralelos y alternativos”* (Rockwell, 2009) con sentidos diferentes y hasta contradictorios que van a poner en práctica según lo consideren en el lugar y con las personas con las que se encuentren. Se cuestionan así las formas de la dependencia naturalizada de la infancia y se insta a los adultos a acompañar el aprendizaje sin con-

fundir cuidado con autoritarismo, sino a partir de relaciones de respeto mutuo (Padawer, *et al.*, 2009). Este desarrollo tiene un carácter dinámico y constante en los procesos personales y locales de significación del orden social, y es en esta disputa que se juegan las definiciones del mundo.

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 pre-

tende hacerlas menos graves, sino tener más registro de ellas, analizarlas y poder transformarlas por que 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).

Bibliografía

- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Quintero, M.; Luna, M. T.; Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012), *Configuración de la subjetividad política de niños y niñas en contextos de conflicto armado desde una perspectiva alternativa del Desarrollo Humano. Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*, Buenos Aires, CLACSO.
- Ariès, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.
- Barna, A. (2012), “Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador”, en *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, nro.29, pp. 1-19.
- 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.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2012), “Gasto público dirigido a la niñez en América Latina y el Caribe: principales experiencias de medición y análisis distributivo”, *Colección Documentos de proyectos*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3993/S2012052_es.pdf;jsessionid=3BEE215B262BDC3BE1878D46D5F3A870?sequence=1
- 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.

- Colángelo, M. A. (2003), "La mirada antropológica sobre la infancia", en *Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI"*, Buenos Aires, Argentina.
- Elisalde, R. (2015), *El mundo del trabajo en la Argentina (1935-1955)*, Buenos Aires, Editorial Buenos Libros, en prensa.
- 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*, nro. 8(1), pp.1-25.
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2010), "Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños", en J. A. Castorina (coord.), *Desarrollo del Conocimiento Social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo, reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hecht, A. C. (2007). "De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social", *Runa, Archivo para las Ciencias del hombre*, 27: pp. 87-99.
- Jenks, C. (1996), *Childhood*, Londres, Routledge.
- 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", *Intersecciones en antropología*, 10(1), pp. 141-153.
- Pires, F. (2007), "Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica", en *Revista de Antropología de San Pablo*, 50(1).
- Rockwell, E. (1995), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Rockwell, E. (1996), "La dinámica cultural en la escuela", en A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós.
- 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*, 57, pp. 1-11.
- Schulman, J. (2013), "Construyendo un nuevo fundamento para la lucha por los derechos humanos en el siglo XXI, para Nuestra América, contra el capitalismo y sus personeros en el movimiento", *Conferencia inaugural del Curso de Formación en Derechos Humanos*, Buenos Aires, Centro Cultural Cooperación.
- Sirvent, M. T. (1999), *Cultura popular y participación social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (2008), *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Szulc, A. (2006), "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles", en G. Wilde y P. Chamber (comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires, SB.
- Vigotsky, L. S. (1997), *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Villalta, C. (2010), *Infancia, justicia y derechos humanos*, Bernal, Unqui.
- Vommaro, P. (2013), "Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles", en *Revista Sociedad*, 32, pp. 127-144.

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.
- ² Diversos autores han cuestionado esta tesis de Ariès 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 Los/as chicos/as utilizan la palabra “jede” para dar cuenta de que una zona o lugar es “pesada” en tanto peligrosa.

Resumen

La organización político-social Teresa Israel desarrolla un proyecto educativo con niños y niñas de entre 9 y 17 años donde, desde una perspectiva de derechos, realizan actividades de apoyo escolar y un taller de conocimiento y análisis de la realidad barrial. El objetivo del presente trabajo es analizar las actitudes que estos/as niños/as adoptan frente a las actividades que les proponen un proceso de construcción de conocimiento sobre su barrio, procurando explicar el mayor o menor interés que estas les generan.

Partimos de un recorrido teórico por históricas conceptualizaciones de niñez y sus capacidades cognoscibles para abordar luego el trabajo de campo realizado entre marzo 2013 y diciembre 2014 a partir del método etnográfico. Basado en la observación participante y un enfoque hermenéutico que nos permite captar aquello que los propios niños/as significan de sus procesos de aprendizaje, utilizamos además fotografías, dibujos, producciones audiovisuales y entrevistas individuales y colectivas.

Palabras clave

Niños/as – Conocimiento – Actitud – Participación – Derechos

Abstract

The social and political organization Teresa Israel carries out an educational project with children aged 9 to 17 based on the rights perspective. There, they develop school support activities along with a workshop to study their neighborhood conditions and problems. The purpose of the work that we present in the following pages is to analyze the attitudes that these children adopt towards the activities that imply a knowledge building process about their neighborhood, striving to explain the interest or indifference that they show for the proposals.

A historical reconstruction of theories around infancy and its cognitive capacities is presented followed by the field work undertaken between March 2013 and December 2014 with the ethnographic method. The participant observation and a hermeneutic approach were applied together with the use of photographs, drawings, videos and interviews to capture what the children stand for their own learning processes

Keywords

Children – Knowledge – Attitude – Participation – Rights