

Referencia para citar este artículo: Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170.

# Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa\*

PAULA SHABEL\*\*

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Artículo recibido en febrero 27 de 2013; artículo aceptado en mayo 17 de 2013 (Eds.)*

• **Resumen (analítico):** *La investigación participativa con niños y niñas compone el objeto de análisis de este trabajo. Definiendo el conocimiento como una herramienta de transformación de la realidad, se avanza con un recorrido por diversas matrices teóricas de niñez, dando cuenta del proceso de invisibilización sufrido por niños y niñas en tanto sujetos de su propia historia, capaces de comprender su realidad y reflexionar sobre ella. En este punto propongo los enfoques co-participativos para recuperar las voces de los niños y niñas que han sido históricamente silenciadas. Esta hipótesis se pone en práctica en una experiencia llamada Aula Vereda, un espacio barrial de educación popular con niños y niñas de un barrio de la Ciudad de Buenos Aires, donde se desarrolla una Investigación Participativa.*

**Palabras clave:** niños y niñas, investigación participativa (Thesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco).

**Palabras clave autora:** construcción colectiva del conocimiento.

## Children as political subjects: a case of participative research

• **Abstract (analytical):** *Participative research with children is the object of analysis of this work. Defining knowledge as a tool for transforming reality, progress is made along a tour of the different theoretical matrices on childhood, exposing the process of invisibilization children have been submitted to as subjects of their own history who are capable of understanding their reality and reflect about it. On this point, I expand on the co-participative approaches to regain the children's voices, which have been silenced historically. This hypothesis is implemented in an experience called AulaVereda, a neighborhood space for popular education with children from a neighborhood in the City of Buenos Aires, where a Participative Research is being carried out.*

**Key words:** children, boys and girls, participative research (Unesco Social Sciences Thesaurus).

**Key words author:** collective construction of knowledge.

## Meninos e meninas como sujeitos políticos: um caso de investigação participativa

• **Resumo (analítico):** *A pesquisa participante com meninas e meninos compõe o objeto de análise deste trabalho. Definindo o conhecimento como uma ferramenta de transformação da*

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación realizada por la autora entre el 5 de marzo de 2009 y el 25 de noviembre de 2012, con la contribución financiera de la Universidad de Bs.As. (Beca estímulo Res. (CS) N° 5061/2012). Área del conocimiento: ciencias políticas; subárea: comportamiento político.

\*\* Profesora de Ciencias Antropológicas, docente e investigadora de la Universidad de Bs.As. Correo electrónico: [paulashabel@gmail.com](mailto:paulashabel@gmail.com)



*realidade, se avança ao se percorrer por diversas matrizes teóricas de infância, dando conta do processo de invisibilização sofrido por meninas e meninos enquanto sujeitos de sua própria história, capazes de compreender sua realidade e de refletir sobre ela. Neste ponto proponho os enfoques co-participativos para recuperar as vozes das meninas e meninos, que têm sido silenciadas historicamente. Esta hipótese é colocada em prática a partir de uma experiência chamada Aula Vereda, um espaço de educação popular de bairro com meninas e meninos em um bairro de Buenos Aires.*

**Palavras-chave:** Meninas e meninos, Pesquisa Participante (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavras-chave autora:** Construção coletiva do conhecimento.

**-1. Presentación. -2. Reflexión metodológica. -3. Investigar para democratizar. -4. Niñez desigual, niñez ciudadana. -5. Aula Vereda: una puesta en práctica. -6. Una propuesta que no concluye. -Lista de referencias.**

### Presentación

La década del setenta fue testigo de la implementación de dictaduras militares en la región latinoamericana, que instauraron un modelo económico neoliberal transnacional. Esto trajo aparejado un proceso de descomposición salarial, precarización laboral y desigualdad social que tuvo su correlato discursivo en la justificación de la violencia física y simbólica, erosionando las concepciones de democracia, ciudadanía, representación y participación que hoy están en debate (Elisalde, 2008, Sirvent, 1999).

Las décadas subsiguientes perpetuaron el nuevo modelo económico mientras los organismos internacionales irrumpían en la escena política con discursos progresistas sobre los derechos que se contraponían con las pobres realidades locales, muchas veces generadas por los mismos capitales que financian dichos organismos.

Sin embargo, con la recuperación de las democracias y los juicios a los responsables de crímenes de Estado, desde los años ochenta diversas organizaciones populares han luchado por recuperar la participación ciudadana para llegar a las bases de los problemas sociales, tomando en cuenta aquello que dicen los protagonistas de los mismos y otorgándoles poder de decisión. No se trata de desconocer el saber específico de los científicos y políticos que abordan diversas problemáticas sociales, sino de sumarle a eso otros saberes hasta el momento silenciados y soterrados (Foucault,

1997), para que el trabajo llegue a donde las intenciones quieren.

En relación con las problemáticas de niñez, más allá del variado abanico de medidas implementadas en el continente en las últimas décadas, los datos sobre pobreza infantil, desnutrición, deserción escolar, derechos culturales, etc., están muy por debajo de los niveles esperados por los propios Estados Nacionales latinoamericanos. La propuesta entonces es aprender a trabajar con estos niños y niñas objetos de las políticas y de las acciones de organizaciones populares, para que sean sujetos partícipes de las mismas.

Para lograr este objetivo, creo fundamental generar estrategias de investigación desde las ciencias sociales que den voz a los niños y niñas, y así pensar soluciones a las problemáticas que los atraviesan desde una perspectiva co-participativa, revalorizándolos como sujetos de derecho y habilitando la participación real, entendida como la posibilidad de ser parte de los procesos de toma de decisiones sobre aquello que afecta la propia vida directa o indirectamente (Sirvent, 1999).

### Reflexión metodológica

La antropología, como disciplina comprometida en hacer un “esfuerzo por llegar a captar la perspectiva de los propios actores sociales” (Colángelo, 2003) tiene mucho para aportar a estos nuevos estudios, en este caso para recuperar la voz de los niños y niñas en el trabajo de campo, sus miradas del mundo y de sí mismos. En este marco, la etnografía permite

acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social (Rockwell, 2009), dado que posibilita registrar lo que se dice y lo que se hace pero no se dice (Guber, 2008). El trabajo etnográfico es también una forma de superar las contradicciones entre teoría y construcción de datos sobre la realidad, desde el momento en que las observaciones y conceptualizaciones suceden en el mismo instante (Rockwell, 1997), creando un registro que sirva como una herramienta que reformula la acción a medida que aporta información al estudio. Además de la etnografía, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión de los niños y niñas: entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como un fin en sí mismo, y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas), juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales (Hecht, 2007).

Sin embargo, son múltiples las maneras de hacer antropología, de escribir teoría social, y en este trabajo propongo que para cumplir con el objetivo de co-construcción del conocimiento es necesario enmarcar la etnografía en una experiencia de Investigación y Acción Participativa (IAP). Esta opción metodológica y epistemológica se refiere a la síntesis de una práctica científica, pedagógica y política, donde el punto de encuentro es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad, al mismo tiempo que la generación de una herramienta para su transformación. Son los aportes de Fals Borda desde Colombia y M.T. Sirvent en su trabajo por Brasil y Argentina, los que referencio con más fuerza en este trabajo, reconociendo a su vez las influencias que recuperaron estos autores.

La IAP tiene como objetivo la producción de conocimiento en la propia acción, recuperando la teoría y haciéndola jugar en la praxis. Esta se resignifica no sólo a partir de la mirada de los investigadores e investigadoras, sino desde la experiencia de todos quienes participan del espacio y de ese todo como un sujeto colectivo. Es por esto que la IAP logra recuperar la voz de los protagonistas y colectivizarla con los investigadores e investigadoras para construir

preguntas y respuestas en conjunto, que fortalezcan el proceso de investigación al mismo tiempo que intervienen para transformar una realidad. Es decir, pasar de una investigación sobre los niños y niñas a una investigación con ellos y con ellas (Hecht, 2007, Padawer & Enriz, 2009).

Desde este lugar, la investigación adquiere valor si los científicos y científicas se explicitan como sujetos políticos con una intencionalidad a la hora de investigar, y toman también a quienes investigan como sujetos políticos con intencionalidades e intervenciones sobre su propia realidad. El diseño de la IAP logra una fusión de las operaciones de construcción teórica e investigación participativa, haciendo énfasis en el contexto de descubrimiento científico, dado que parte de su problematización para el armado de las preguntas que guían la propia investigación (Sirvent, 2007).

Este estudio de caso se lleva a cabo en Aula Vereda (AV), que es un proyecto educativo que funciona en el Centro Cultural Teresa Israel (El Teresa), un espacio tomado por los vecinos y vecinas de la mano del Partido Comunista (PC) en la década del cincuenta, ligado a la militancia barrial desde entonces. De hecho, el nombre que lleva el Centro es el de una compañera detenida desaparecida en el año 1977, militante del PC y de la Liga por los Derechos del Hombre. El Teresa se encuentra en el barrio de Almagro, en el corazón de la Ciudad Autónoma de Bs.As., barrio de clase media trabajadora perteneciente a la Comuna 5 (Almagro-Boedo). En los últimos años, Almagro se referenció tanto por su activa vida cultural como por los conflictos por desalojos en casas tomadas, de modo que el Teresa Israel es un típico espacio “almagrense” donde los eventos que se llevan a cabo incluyen recitales de bandas, ciclos de teatro y poesía, festivales callejeros, etc. Para este tipo de actividades, para dar clases de apoyo, para las asambleas barriales y para tantas otras cosas es que el espacio fue aprovechado en distintas coyunturas, abriendo y cerrando sus puertas por problemas infraestructurales.

A principios del año 2000, el aquel entonces Centro Vecinal Teresa Israel debió abandonar sus actividades por probabilidad de derrumbe, y fue en el 2006 que un grupo de la juventud del

PC (Federación Juvenil Comunista) se decidió a juntar fondos y reabrir el lugar con el apoyo del Movimiento Territorial de Liberación (MTL), que dispuso su cooperativa constructora para hacer el trabajo. En el año 2007 fue la reinauguración, y comenzaron las actividades. El proyecto educativo en particular surgió en el año 2008, a partir de un reclamo propio de los vecinos y vecinas del barrio de Almagro, que se acercaban al espacio cultural a preguntar por clases de apoyo escolar para los niños y niñas que “fracasaban” en la escuela. En este marco, Aula Vereda se organizó como un espacio que funciona todos los sábados de 14 a 17 horas, donde asisten niños y niñas de edades entre 4 y 16 años, gratuitamente. Los niños y niñas asisten con sus tareas y allí se encuentran con un equipo de 15 educadores y educadoras para ayudarlos.

### Investigar para democratizar

El sistema capitalista tiene como característica fundante la subsunción del trabajo al capital, que genera y reproduce desigualdades de clase (Marx, 1971/1867). Sin embargo, en el capitalismo de época se ha puesto de manifiesto el hecho de que estas relaciones desiguales no son las únicas, sino que las desigualdades son múltiples, al igual que las pobrezas (Sirvent, 2008), y una de ellas es la relación entre niños o niñas y personas adultas (Carli, 2003). Esta opresión se basa en la negación de los niños y niñas como sujetos de derecho, pero también, y sobre todo dentro del ámbito de la investigación, el silenciamiento de los chicos y chicas, su permanente invisibilización que esconde un desconocimiento sobre las capacidades de estos sujetos, un prejuicio de inferioridad similar al que se tuvo antes con las mujeres, con los pueblos originarios, etc., (Schepper-Hughes & Sargent, 1998).

Entendiendo que investigar es preguntarse por aquello que incomoda de la realidad -desentramarla para averiguar de qué está hecho lo que molesta-, entonces la propia investigación es un camino de reflexión ante este panorama. Al mismo tiempo, el conocimiento es una herramienta para la transformación de la realidad y su proceso de

construcción es un espacio en disputa donde diversas corrientes teóricas y metodológicas se debaten el entendimiento del mundo. Dentro de este universo, la investigación social con niños y niñas es relativamente nueva, producto de un giro epistemológico en el campo que ha llevado a la visibilización de los niños y niñas como sujetos miembros de la sociedad, dado que estos han comenzado a ser tomados como interlocutores válidos de los investigadores e investigadoras, y con capacidad reflexiva para comunicar sus experiencias.

### Niñez desigual, niñez ciudadana

En relación con los cambios mencionados previamente, presento aquí dos modelos dicotómicos de abordaje de la niñez a lo largo de la historia, advirtiendo que son solo características generales de dos períodos identificables en la región latinoamericana.

Esta mirada plantea que la niñez es una categoría histórica, construida socialmente y por ello transformable y transformadora (Carli, 2005). Es a fines de la era feudal y comienzos de la moderna cuando el “sentimiento de infancia” aparece en la sociedad. Antes de eso, asegura el historiador Phillip Ariés, los niños y niñas eran entendidos como hombres y mujeres en miniatura, “enanos” (1987). Con el desarrollo de las sociedades industriales y el sistema capitalista, la sociedad comenzó a pensar en los niños y niñas como algo de lo que había que ocuparse desde un interés moral y también económico, siendo que los padres debían estar en las fábricas y los niños y niñas en algún lugar bien vigilados y disciplinados para ir luego a la fábrica. Así lo explica Marx en 1864:

Pero la devastación intelectual, producida artificialmente al transformar a personas que no han alcanzado la madurez en simples máquinas de fabricar plusvalor (...) obligó finalmente al propio parlamento inglés a convertir la enseñanza elemental en condición legal para el uso “productivo” de chicos menores de 14 años, en todas las industrias sometidas a la ley fabril<sup>1</sup> (Marx, 1971/1867, p. 76).

En este proceso de desarrollo del capitalismo fueron los modernos Estados

<sup>1</sup> Subrayado original del autor.



Nacionales los que adquirieron la capacidad de regular a su población (Foucault, 1997). En la región, el proceso fue de la mano de un sector de la oligarquía que impartió una pedagogía humanístico-enciclopédica, base de un proyecto de país dependiente del capital extranjero y de una población sumida al autoritarismo de la oligarquía terrateniente aliada del capital foráneo (Duarte, 2011). Este proyecto fue pensado como propuesta de homogeneizar y civilizar a los niños y niñas, hijos e hijas de inmigrantes (dado que los sujetos adultos ya se entendían como casos perdidos).

Sin embargo, no accedieron a este proyecto todos los niños y niñas, sino quienes cumplían con los parámetros de “niñez normal” asignada por aquellas clases hegemónicas, dirigentes de las repúblicas oligárquicas en las que no encajaban muchas de las maneras de ser niño o niña de las clases proletarias<sup>2</sup>. En correspondencia con estos supuestos sobre la niñez se construyó un aparato legal dirigido a los “anormales”, conocido como “modelo tutelar”, “filantrópico”, “de la situación irregular” o “asistencialista”, y que tenía como punto de partida la consideración de la persona menor como objeto de protección, circunstancia que legitimaba prácticas penocustodiales y represivas encubiertas” (Beloff, 2004, p. 4).

Los niños y niñas eran entonces entendidos como objetos de protección, seres incompletos e incapaces que requerían un abordaje especial, “objetos de tutela y represión encubierta bajo eufemismos” (Beloff, 2004, p. 6). Esto los transformaba, al mismo tiempo, en objetos de saber, algo que había que investigar, medir y documentar. En este escenario surgen los “especialistas” a quienes cuestiona el sociólogo Jacques Donzelot: “¿Cómo continuar pretendiendo que la prevención no tiene nada

que ver con el ejercicio de un poder represivo cuando está judicialmente ordenada para penetrar en el santuario familiar, cuando puede movilizar si es preciso para hacerlo la fuerza policial?” (1990, p. 5).

Los cuestionamientos hacia el abordaje más arriba presentados no son nuevos, sino que desde su origen ha habido diversos aportes al estudio de la niñez, como los estudios antropológicos del particularismo histórico, los escritos de la Escuela de los Anales con el mencionado autor Ariés, etc. Es un proceso multicausal el que ha llevado a las ciencias sociales y al mundo occidental a preguntarse por la agencia de los niños y las niñas que habitan el paisaje social en las décadas recientes.

Una de estas causas fue la firma de la Convención por los Derechos del Niño en 1989<sup>3</sup>, que coloca a los niños y niñas como sujetos de derecho. Cabe señalar que este hecho se produce en el marco del reciente proceso de recuperación de las democracias en América Latina, como un contexto propicio para la propia investigación social y la aplicación de políticas públicas que estimulen la participación ciudadana: “(...) recién sobre el final del siglo XX los niños fueron reconocidos en su subjetividad jurídica y política, como últimos actores sociales invitados a sentarse a la mesa de la ciudadanía” (Beloff, 2008, p. 70). Además, en estas décadas la niñez se volvió un campo de estudios legítimo, creciente y que fue adquiriendo visibilidad en eventos científicos y públicos en el contexto latinoamericano, como por ejemplo en la antropología argentina y brasilera (Colángelo, 2003, Szulc & Cohn, 2012).

Sin embargo, la década de los noventa en la región latinoamericana también fue de crisis económica y aumento de la desigualdad, lo cual puso de relieve la necesidad de reconocer diversidades y diferencias, pero sobre todo, desigualdades (Luciani, 2010). La crisis de representación política fue también una pregunta hacia la relación entre representado y

2 No podemos ignorar el hecho de que este tratamiento de la niñez se haya definido en un contexto de profunda conflictividad social basado en la fuerza de los sindicatos anarquistas y comunistas que se había desarrollado en la primera década del siglo XX. Ante las demostraciones de fuerza de una clase trabajadora organizada, y la pérdida de poder de la elite en manos de los radicales, las fuerzas conservadoras que se mantenían en el Congreso definieron prevenir antes que lamentar, una nueva generación de desobedientes y enemigos del orden social. El principal impulsor de esta propuesta fue el diputado Agote, y con su nombre también se conoce la ley de patronato sancionada en 1919.

3 Esta convención es un tratado de derechos humanos que obliga a los Estados firmantes a cumplir con lo que allí dice, y son estos mismos firmantes quienes deben garantizar el cumplimiento, haciendo un control pautado sobre el asunto y aplicando sanciones cuando el pacto sea roto.

representante en la investigación social, y más aún de aquellos grupos subalternos, silenciados y oprimidos por su condición étnica, de género, nacionalidad o generacional (Vommaro, 2008).

Entonces, 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), recientemente comenzaron a reproducirse propuestas teóricas y metodológicas que recuperan una tradición crítica de las ciencias sociales y la aplican a los estudios de niñez (Hecht, 2007, Beloff, 2008, Cohn, 2000, Pires, 2007). Cada vez son más los trabajos que entienden a los niños y niñas como sujetos insertos en relaciones de clase y de poder (Szulc, 2006, Szulc & Cohn, 2012), con capacidad de comprender esta realidad y reflexionar sobre ella para poder adaptarse o transformarla. Esta propuesta, entonces, viene de la mano del trabajo CON los niños y niñas y no hacia ellos y ellas, generando una línea metodológica que logre rescatar su voz y aprehender sus perspectivas, reconociéndolos como sujetos capaces de tomar decisiones y así también disputar poder (Szulc, 2006, Hecht, 2007). Este nuevo lugar que se construye con los niños y niñas, es lo que podría denominarse un *proceso de politización*, entendido como un “proceso de sujeción y subjetivación que construye prácticas y sujetos” (Grimberg, 2009).

La puesta en escena de estos nuevos sujetos políticos requiere de una metodología que posibilite recuperar la voz de los niños y niñas, su punto de vista del mundo que los rodea y de la propia experiencia. Más aún teniendo en cuenta que actualmente no se puede hacer referencia a la niñez, sino a las diversas niñeces, a las multiplicidades de maneras de vivir una etapa determinada de la vida, y entre estas maneras sigue existiendo la desigualdad, la subalternidad incrustada en un mundo de discursos correctos y democracias duraderas.

### **Aula Vereda: una puesta en práctica**

Quien escribe este trabajo es una de las profesoras de AV desde su origen. Como militante del PC, participé del último proceso de reapertura del Centro Cultural Teresa

Israel en el 2007, aunque mis actividades se desarrollaban en el barrio de Villa Crespo, en otro centro cultural, donde estábamos armando un proyecto de clases de apoyo. Fue en las reuniones entre barrios que decidimos llevar a cabo el proyecto en el Teresa, donde había una clara demanda, y en el 2008 comenzamos a dar clases. Al siguiente año ya éramos un equipo de 10 educadores y educadoras, militantes y no militantes del PC, que comenzamos a sistematizar la experiencia por una necesidad de reflexión y formación. Fue allí que comenzó a gestarse esta investigación que hoy se compone de diversos procesos, del cual esta presentación es solo una parte, hecha desde mi saber específico, uniendo mi deseo profesional con el militante. Esta doble adscripción, cientista y militante, es la que me llevó a optar por la IAP como enfoque investigativo, dado que mi compromiso es con el conocimiento al mismo tiempo que con el fortalecimiento de la propia experiencia, entendiendo que la intencionalidad política de ambas partes es la misma.

Este recorrido teórico que presento aquí en forma individual es producto de inquietudes y búsquedas del equipo docente de AV, de talleres de formación realizados, jornadas de reflexión y sistematizaciones de todos nuestros encuentros en el período 2009-2012. Llegado este punto la propuesta fue comenzar un proyecto de IAP, entendiendo que

Como práctica científica, busca la construcción colectiva del conocimiento para uso colectivo; como práctica pedagógica busca la confrontación entre la cultura popular y el conocimiento científico y su superación en un nuevo saber de carácter transformador; como práctica política, la estrategia central es la producción colectiva de conocimientos y la acción organizada (Sirvent, 2008, p. 90).

Construir conocimiento con los chicos y chicas en AV significó definir aquello sobre lo que nos interesaba indagar. En el tiempo y en el espacio en que nos encontrábamos los educadores y educadoras, “profes” según la denominación de los chicos y chicas, una de nuestras mayores inquietudes era el trabajo con los “chicos y chicas grandes”, de entre 11 y 16

años. Este grupo (entre 5 y 8 niños y niñas) no son solo los más grandes, sino que son quienes hace más tiempo participan de AV (entre 3 y 5 años). Originalmente, dedicamos el trabajo de AV a los chicos y chicas que asistían a escuela primaria, pero a medida que fueron creciendo algunos de ellos, siguieron viniendo todos los sábados sin mucho que hacer, sin ganas de dedicarse a la escuela en esas horas, pero con ganas de estar ahí.

En un principio no hubo una decisión consciente al respecto, pero con el paso de los sábados el grupo de “los grandes” no permitía llevar adelante el trabajo del resto, debido a que conversaban y jugaban distraendo a los menores. De modo que comenzamos a preguntarles por qué venían si no querían estudiar, y transcribo a continuación un fragmento de una entrevista colectiva que hicieron y registraron por escrito dos profes con todo el grupo “de los grandes”, después de explicarles la preocupación que se manifestaba por la situación el sábado 7 de abril de 2012:

*“Profe Paloma: ¿Entonces qué es lo que les da ganas de seguir viniendo?*

*Manuel (14 años): A mí me gusta y punto, me encuentro con los chicos y lo traigo a mi hermano, si no me tengo que quedar en casa cuidándolo yo*

*Emilio (15 años): A mí me obliga mi mamá [se ríe]*

*Profe Paz [mientras se ríe]: Mentira, mirá si te va a obligar tu mamá, a vos te encanta venir acá aunque no lo digas*

*Rocío (12 años): A mí sí que me encanta porque están los juegos y después los talleres*

*Néstor (14 años): Sí, los talleres estás buenos*

*Profe Paloma: ¿Qué te gusta de los talleres?*

*Néstor: Que no estás vos [se ríe], no mentira profe [se levanta y la abraza]. Me gusta que hago música o que dibujo que es lo que quiero hacer y se puede charlar mientras hacés eso, no como con la tarea que tenés que estar en silencio porque si no, no sale”.*

La conversación continuó unos 20 minutos, y cito a continuación un fragmento del registro

escrito en forma colectiva por los profes al final del encuentro del día 7 de abril de 2012:

**“07/04**

*Chicos: 25*

*Profes: 10*

*Apoyo: algunos grandes no tenían tarea y estuvieron charlando sobre los intereses de los chicos para los talleres: **armar juegos de mesa; tecnología; no les gusta la producción escrita, prefieren las manualidades; les gustaría hacer un taller de graffitis; y les interesa mostrar todas las cosas que hacen, producen, y salir a la calle para mostrarlas”.***

Esta actividad fue planificada como un diagnóstico participativo de necesidades, demandas e intereses

(...) que tiene como objetivo lograr el reconocimiento individual y colectivo de aquello que cada participante trae al encuentro educativo: sus situaciones y problemáticas cotidianas, sus saberes e imágenes sobre los temas a abordar, sus experiencias previas, etc., para establecer puntos de partida comunes entre todos los participantes (Shabel, Silver & Wanschelbaum, 2012, p. 182).

Son muchos los educadores y educadoras que entienden esta estrategia pedagógica como fundamento para encarar un trabajo que por su inserción real logre un arraigo local y produzca un saber realmente útil para quienes participan de la experiencia (Sirvent, 2008 y 1999, Ander-Egg, 1997).

Lo cierto es que en el diagnóstico no encontramos un interés concreto sobre el cual trabajar; los chicos y chicas estaban más interesados en tocar algún instrumento, en dibujar y jugar con la computadora, que en armar un taller de reflexión, y nosotros no supimos cómo encarar el trabajo de otra manera. Además, muchos de los profes y las profes que empujábamos el proyecto de IAP comenzamos a ocuparnos de otras tareas en el Centro Cultural, nos alejamos de la cotidianeidad de AV, y el grupo “de los grandes” siguió asistiendo todos los sábados sin un lugar claro.

De a poco comenzaron a ocupar un nuevo lugar, comenzaron a habitar la cocina -espacio exclusivo de los profes-, donde guardamos nuestras cosas y vamos a fumar. Lo aceptamos

sin pensarlo mucho y comenzamos a pedirles ayuda en algunas cosas como preparar la merienda -que se sirve para todos y todas a las 15.45-, hacer algunas compras, limpiar, etc. En este nuevo escenario los chicos y chicas se animaron a hablar frente a los profes y las profes de cosas que antes evitaban, y a compartir sus inquietudes y preguntas sobre algunos particulares temas. En el mes de octubre fue que finalmente decidimos comenzar a trabajar tal como lo habíamos planteado a principio de año, y esto se ve reflejado en la sistematización escrita por los profes y las profes al final de la jornada del día 6 de octubre de 2012:

**“6-10:**

*Profes: 9*

*Chicos: 20*

*(...)*

*Chicos grandes: Vamos a empezar a trabajar otros temas sobre los que plantearon preguntas, terminamos antes la tarea y luego conversamos sobre lo que a ellos les interese, por ahora parece ser la toma y los medios de comunicación”<sup>4</sup>.*

Según los marcos de la IAP, después de tener en claro aquello sobre lo que se quiere saber para transformar, se pasa a

(...) un segundo momento, que tiene como objetivo presentar nuevas categorías teóricas que puedan facilitar la problematización de las situaciones en cuestión. Los conceptos teóricos pueden ser planteados por el docente de maneras diversas: en forma verbal, a través de un material escrito y/o audiovisual, a través de un juego, etc. Apunta a un proceso de análisis y construcción colectiva de conocimientos, buscando identificar aspectos y contraponer nuevos puntos de vista, reconocer causas y consecuencias, etc. (Shabel, Silver & Wanschelbaum, 2012).

Es por esto que los profes y las profes decidimos organizar un taller para llevar a

cabo en el horario de recreación de AV (de 16 a 17 horas) durante los dos meses y medio que quedaban de actividad regular. A continuación, un fragmento de mi registro de campo del día 13 de octubre de 2012, donde esto se pone en juego:

*La profe le pide reiteradamente a los chicos que se sienten, hasta que logra que lo hagan, entonces les reparte cada dos una noticia sobre la toma de las escuelas de distintos diarios, que los chicos leen entre bromas y risas. Después ella hace un par de preguntas generales y los chicos comienzan a debatir sobre el tema.*

*Laura (13 años): Mi escuela está tomada y por eso no estoy yendo, por eso no tengo tarea para hacer y está todo bien con lo que pedimos, pero ni da, quiero volver a la escuela normal.*

*Manuel (14 años): Yo también, pero no se puede, no nos pueden sacar el título profesional y encima lo que dicen de nosotros es mentira, ponen cosas que nada que ver en la tele y acá [en la noticia] y no nos preguntan qué nos pasa a nosotros, cómo nos estamos organizando<sup>5</sup>.*

La discusión duró veinte minutos el primer encuentro y se prolongó a los siguientes tres, culminando con un debate acerca de la participación de Aula Vereda en una marcha de los secundarios tomados, donde decidimos participar. Las educadoras encargadas del taller fueron estimulando el debate a partir de dinámicas de taller, que en este caso se basó en las noticias como disparadores y en las preguntas-guía que hicieron antes y durante el debate. La antropóloga Hecht afirma que “esta metodología de taller permite reflexionar sobre la práctica y permite, al mismo tiempo, crear saberes nuevos, partiendo de las experiencias previas y de los problemas de los participantes” (Hecht, 2007, p. 90).

Los debates sobre las tomas abrieron a su vez un interrogante sobre la participación política de los chicos y chicas en general, sobre su lugar en la sociedad y en los procesos de toma de decisiones, lo cual a su vez se vio estimulado por el proyecto de ley presentado

4 La referencia a “la toma” corresponde a un histórico método de protesta en el que los estudiantes y las estudiantes se apropian de la escuela en la que estudian, interrumpen las clases, y restringen el acceso a la institución hasta tanto tengan una respuesta a sus reclamos por parte de las autoridades escolares o gubernamentales.

5 Notas de campo del día 13/10/2012.



ante el congreso nacional para habilitar a los niños y niñas de 16 y 17 años de edad, a votar si lo desean<sup>6</sup>. Este hecho político generó repercusiones en el conjunto de la sociedad y eso fue lo que plantearon también los chicos y chicas en el espacio de AV, y a raíz de esto planificamos una actividad para el encuentro del día 27 de octubre de 2012. Cito a continuación mis registros de campo de aquel día:

*Armamos fragmentos con declaraciones de chicos a favor y en contra que habíamos encontrado en Internet y esto fue lo que debatieron los chicos:*

*Emilio (15 años): Yo pienso que los menores no tienen que votar, imagínate si yo tengo que votar el año que viene que no entiendo nada, voy a votar cualquier cosa.*

*Laura (13 años): Yo pienso que sí tenemos que votar a los 16, pero que en la escuela entonces deberían enseñarnos más de esas cosas y menos de cosas que no le importan a nadie como química (se ríe).*

*Manuel (14 años): A mí no me interesa mucho lo de las votaciones.*

*Profe: Pero lo de las tomas sí te interesó, te metiste de lleno, fuiste delegado de tu curso y responsable de limpieza.*

*Manuel: Sí, y qué tiene que ver?*

*Profe: ¿Quién puso la ley para que a ustedes les saquen los títulos profesionales de las escuelas técnicas?*

*Manuel: No sé.*

*Rocío (12 años): Un político.*

*Profe: Claro, un político elegido por la gente, miren si ustedes pudieran votar, podrían elegir a otro político que no quiera desprofesionalizar la educación secundaria.*

*Laura: Yo sí quiero votar cuando cumpla 16 porque hay muchas cosas que cambiaría<sup>7</sup>.*

En los 10 encuentros que tuvimos a lo largo de ese taller, se realizaron diversas actividades en pos de generar la pregunta legítima por la participación de los sujetos jóvenes en las escuelas, en las urnas, en las calles, etc. Legítimo

entendido como propio, como una pregunta con un interés real que lleva a buscar una respuesta. Llegado este punto, la pregunta de los chicos y chicas era por el qué hacer, más allá de esperar a los 16 años para poder votar o no. Así es que decidimos preguntarnos por la participación de los chicos y chicas en el barrio, en la Comuna N° 5 (Almagro-Boedo). La propuesta fue entonces recuperar un mapa del barrio que habíamos hecho con los mismos chicos y chicas un año antes, donde la propuesta había sido volcar sus significancias del espacio que habitan, donde armar una cartografía propia del grupo. El fragmento que sigue es una entrevista grupal realizada en octubre del 2011, cuando la actividad del mapeo se estaba llevando a cabo:

*Rocío: Fuimos a hacerle entrevistas a Juan el del kiosco y también a la florería de la otra cuadra, donde trabaja mi mamá y mi papá y a Chupete, que es la señora de las empanadas, y después dibujamos el mapa de todos los lugares y pusimos también nuestras casas y obvio la escuelita [Aula Vereda].*

*Bautista (11 años): Entonces nos preguntaron [los profes] si nos gustaba nuestro barrio, qué le cambiaríamos y eso, y dijimos que le falta cosas para chicos, como un cine o un lugar donde toquen bandas.*

*Néstor (14 años): más bien un lugar para tocar nosotros<sup>8</sup>.*

La construcción del mapa del barrio a partir de los lugares transitados por los niños y niñas nos había permitido en su momento reflexionar sobre el accionar de cada uno en ese espacio, aquellos recorridos que nos unían y las falencias que también veíamos en común. Haber retomado ese trabajo después de un año nos obligó primero a historizar la trayectoria del propio grupo (Alvarado, 2012), y ver que su trabajo había sido guardado y protegido en el espacio de Aula Vereda contribuyó al vínculo de confianza necesario en un proceso educativo.

Es a partir de ese mapa y de las nuevas necesidades objetivas y subjetivas (Sirvent, 1999) surgidas a lo largo del taller,

6 Esta ley fue propuesta por el partido gobernante, Frente Para la Victoria y finalmente aprobada el día 31 de octubre de 2012. Ante esta situación, el voto es optativo entre los niños y niñas de 16 y 17 años, a quienes se denomina "jóvenes".

7 Notas de campo del día 27 de octubre de 2012.

8 Néstor se refiere a poder tocar con el grupo de murga que están armando los chicos y chicas de AV del taller de música.

que resignificamos el territorio en el que transitamos y vivimos, volviéndolo objeto *para sí*, objetivándolo y entonces pudiendo transformarlo. Como cierre del taller del día 3 de noviembre de 2012, la propuesta fue pensar qué hacer con lo reflexionado, tal como se propone en algunos diseños de la IAP: “Un tercer momento, que tiene como objetivo esbozar líneas de acción concretas para transformar la práctica” (Shabel, Silver & Wanschelbaum, 2012). Estas son algunas de las palabras de los chicos, chicas y profes que pude registrar aquel día:

*Profe: ¿Y qué hacemos ahora con todo esto que estuvimos discutiendo?*

*Néstor: Nada.*

*Bautista: ¿Qué querés que hagamos profe?*

*Profe: [se ríe] Quiero que pase algo con todo esto porque lo que estuvimos charlando fue muy interesante y no quiero que se pierda.*

*Manuel: Podemos hacer otra revista, como la del año pasado [hace referencia a una revista que armaron en el taller de medios de comunicación llamada “el pasatiempos de Teresa”].*

*Emilio: No, eso fue un embole.*

*Manuel: ¿Y qué se te ocurre?*

*Profe: Nosotros lo estuvimos pensando con algunos profes y se nos ocurrió armar un blog, ya que están todo el día hinchando con las computadoritas [todos tienen las netbooks entregadas gratuitamente por el gobierno].*

*Rocío: ¿Entonces nos dejan usar las computas acá?*

*Profe: Claro, esa es la idea.*

*A los chicos parece gustarles la propuesta, sonríen, asienten, pero dicen que igual no quieren porque no quieren escribir, que no les sale y no les gusta. Entonces la profe se ofrece a ser ella la que pase a escrito los debates y ahí sí sacan la compu y se ponen a trabajar en el armado del sitio<sup>9</sup>.*

Las vacaciones de verano interrumpieron momentáneamente la escritura del blog, que recién comienza a gestarse como un espacio para la valorización de la palabra propia,

la posibilidad de nombrar al mundo desde lo que ven y sienten los protagonistas de AulaVereda. Creemos que este es el camino para la profundización y explicitación de la subjetividad política de los niños y niñas, entendida como “la expresión de sentidos y acciones propias que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de las interacciones con otros y otras, en contextos socio-históricos particulares” (Alvarado, 2012, p. 859). Creemos a su vez que esto es fundamental para construir un presente CON los propios chicos y chicas, para que ellos mismos y ellas mismas se observen habitando el mundo adulto, compartiendo con ellos la vida entera, y cuestionen entonces esa mirada dicotómica de niños, niñas y personas adultas como sujetos separados, sin características en común.

### Una propuesta que no concluye

Si bien es innegable que el debate de la niñez está atravesado principalmente por el conflicto de clases, también hay otras variables que no pueden ignorarse, y a partir de esta experiencia sostengo que es la IAP una propuesta de investigación holística, una herramienta de trabajo ideal para continuar construyendo “*el buen sentido*”<sup>10</sup> de la ciencia y de su práctica. Sin embargo, la realidad resultó más compleja de lo que esperábamos, los tiempos fueron más lentos y las planificaciones alteradas, y es por eso que, por ahora, prefiero hablar de una investigación *con instancias participativas* (Sirvent, 2008), entendiendo que son algunos momentos del taller en los que se logra una verdadera fusión entre práctica científica, pedagógica y política.

También quiero resaltar el lugar de la etnografía en el marco de la IAP, ya que no nos ha llevado a construir un marco teórico que ubique la especificidad de la niñez en la investigación; no es una exotización ni una reproducción de las divisiones disciplinares,

10 Con esto me refiero a lo que Gramsci describe como una visión crítica del mundo, una “conquista de consciencia superior por la cual se logra comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes” (Gramsci, 1999), una construcción de conocimiento sobre la realidad en la cual el sujeto educando no se separa completamente, dado que él es parte del mundo, pero tampoco se basa en una mera opinión, sino que realiza un proceso de objetivación de la misma.

9 Notas de campo del día 24 de octubre de 2012.

sino que este entramado de teorías y prácticas que confluyen en el trabajo profundizan la concepción de sujeto investigador, de aquel que puede producir saberes. Es una ampliación del sujeto pueblo planteado por Fals-Borda (1990); ese pueblo que produce conocimiento para comprender su mundo y a sí mismo en ese mundo, su lugar como sujeto de la historia que es.

Esta experiencia de politización de los niños y niñas no transforma radicalmente a los sujetos participantes, sino que cambia su mirada. 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. Aquí, cultura se define como “un proceso fluido de construcción de sentidos en permanente confrontación, negociación y transformación, realizada activamente por sujetos en desiguales relaciones de poder” (Grimberg, 2009), o sea, en el marco de relaciones de hegemonía y resistencia históricamente construidas. Se plantean aquí 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 que pueden ser objetivados y apropiados a partir del diálogo y de la reflexión colectiva. 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 juega la definición de las categorías sociales, las que, según Rockwell, son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los sujetos habitantes y establecen distinciones entre las cosas del mundo con las que viven.

En este sentido, el trabajo pretende ser otra puerta de entrada hacia un debate, un aporte en el mundo de los discursos y las prácticas en relación con los niños y las niñas. Considero que las ciencias sociales no son homogéneas, no están regidas por un sólo paradigma de época ni contribuyen a formar solo una mirada; por el contrario, conviven allí adentro diversas y hasta opuestas teorías sobre casi todo, que responden a su vez a planteos políticos de

diverso tipo. Pero también creo que hay miradas hegemónicas que tiran para un lado u otro, que producen efectos sobre el propio campo científico y sobre el resto de la vida humana, y con este trabajo pretendo formar parte de esta disputa de sentidos disciplinares.

### Lista de Referencias

- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 855-869.
- Ander-Egg, P. (1997). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Beloff, M. (2004). Un modelo para armar-y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular. *Justicia y Derechos del Niño. Unicef*, 1 (1), pp. 10-22.
- Beloff, M. (2008). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía. En D. Sarmiento, D. Ikawa & F. Piovesan (coords.) *Igualdade, diferença e direitos humanos*. San Pablo: Lumen Juris.
- Carli, S. (2003). *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde: cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carli, S. (2005). *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Colángelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Duarte, O. D. (2011). *La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires,

- Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales.
- Elisalde, R. & Ampudia, M. (comp.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires.: Buenos Libros.
- Fals-Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, D. C.: T. M. Editores.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. México, D. F.: Era.
- Grimberg, M. (2009). Poder, Políticas y vida cotidiana en un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Sociología y Política*, 17 (32), pp. 83-94.
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 885-899.
- Marx, C. (1971/1867). *El Capital. Libro I*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Padawer, A. & Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Ava 15*, pp. 315-332.
- Pires, F. (2007). *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 8, pp. 21-38.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Schepper-Huges, N. & Sargent, C. (1998). *Small wars. The cultural politics of childhood*. Londres: University of California Press.
- Shabel, P., Silver, V. & Wanschelbaum, C. (2012). Formar para transformar. *Revista Periferias*, 20 (2), pp. 179-192.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- 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 & P. Schamber (comps.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- Szulc, A. & Cohn, C. (2012). *Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina*. Buenos Aires: Anthropochildren.
- Vommaro, P. & Vázquez, M. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 485-522.