

Aprender el protagonismo. Enseñanzas de una experiencia de educación popular con niñeces

Learning protagonism. Lessons from a popular education experience with children

Santiago Morales

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Estudios de América Latina y El Caribe (IEALC-UBA), Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-9436-9268>
Contacto: santimorales07@gmail.com

Resumen

En nuestras sociedades adultocéntricas no se reconoce a las niñeces como sujetas sociales y políticas. Por eso resulta lógico que no se les enseñe ni a participar, ni a tener iniciativa, ni a organizarse para que sus voces sean escuchadas. No obstante, desde diferentes experiencias de organización popular en Latinoamérica se vienen desplegando prácticas pedagógico-políticas que promueven su protagonismo, en una búsqueda más amplia por disputar tanto los sentidos construidos como las estructuras institucionales que limitan el ejercicio de sus derechos. Una de esas experiencias es analizada en este artículo: la Asamblea REVELDE de Barrio Fátima (2014-2020), una organización de niñeces de un barrio popular de la Ciudad de Buenos Aires en Argentina.

Enmarcado en una “sistematización de experiencia”, propuesta investigativa crítica construida en el encuentro entre la academia y la educación popular, este artículo busca analizar aquello que las niñeces identifican como aprendizajes de su proceso de organización. Desde las voces y perspectivas de las niñeces, el estudio ofrece una posible definición de la noción de protagonismo en cuatro dimensiones: poder subjetivo, escucha y respeto mutuo, derechos y responsabilidad, y organización.

Palabras clave: protagonismo de las niñeces, participación infantil, educación popular, sistematización de experiencias, adultocentrismo.

Abstract

In our adultcentric societies, children are not recognized as social and political subjects. It is therefore logical that they are neither taught to participate, nor to take the initiative, nor to organize themselves so that their voices are heard. However, from different experiences of popular organization in Latin America, pedagogical-political practices are being deployed that promote the protagonism of children, in a broader search to dispute both the constructed meanings and the institutional structures that limit the exercise of their rights. One such experience is analyzed in this article: the REVELDE Assembly of Barrio Fatima (2014-2020), an organization of children from a popular neighborhood of the City of Buenos Aires in Argentina.

Framed in an “experience systematization”, a critical research proposal built in the encounter between academia and popular education, this article seeks to analyze what the children identify as lessons learned from their organization

process. From the voices and perspectives of the children, the study offers a possible definition of the notion of protagonism in four dimensions: subjective power, listening and mutual respect, rights and responsibility, and organization.

Keywords: children's protagonism, children's participation, popular education, systematization of experiences, adultcentrism.

Presentación

El desarrollo del capitalismo, basado en la contradicción capital-vida, desde su constitución fue articulando, para la reproducción de sus condiciones de producción, otras relaciones de dominio que lo excedían, como el patriarcado y el colonialismo. Así se fue configurando un sistema de opresiones múltiples (Lugones, 2003). Otra de esas dominaciones se encuentra basada en las relaciones desiguales de poder que se establecen entre las diferentes clases de edad (Martín Criado, 2009) y viene siendo conceptualizada como adultocentrismo (Duarte Quapper, 2012; Morales y Magistris, 2018). La perspectiva del protagonismo de las niñeces¹ que aquí abordamos plantea la necesidad de desmontar esa violencia estructural y reconocer a las niñeces como sujetas sociales y políticas, co-constructoras de los tiempos y espacios donde viven, con capacidad y competencia para ser parte tanto de las decisiones que les afectan como de las luchas populares (Cussiánovich, 2010; Morales y Magistris, 2018; Liebel y Martínez, 2023).

El presente artículo se inscribe en la búsqueda por visibilizar y reconocer la contribución que las niñeces de sectores populares pueden realizar y realizan desde experiencias de educación popular (Puiggrós, 1984; Jara, 2012) para la transformación de nuestras realidades. Si bien la educación popular no posee un cuerpo categorial sistematizado en todos sus extremos (Jara, 2012), apunta a la construcción de una educación liberadora (Freire, 1985) partiendo de que enseñar no es transferir conocimientos sino crear condiciones para su producción colectiva. En esa búsqueda, este artículo hace parte de una investigación más amplia, una “sistematización de experiencia”² (Jara, 2012; Barragán y Torres Carrillo, 2017), apuesta elaborada desde el diálogo entre la academia y las organizaciones y grupos de base que promueven la educación popular, y en tanto expresión de un modo latinoamericano de hacer ciencia crítica (Palumbo y Vacca, 2020).

“Asamblea REVELDE” es el nombre de una organización popular de niñeces. Fundada en 2014 por un grupo de 20 personas de (en ese momento) entre 8 y 12 años, surgió bajo el acompañamiento político-pedagógico de educadorxs populares nucleadx en La Miguelito Pepe³ (en adelante, LMP), una organización en la que milité desde su fundación en 2012. Desde LMP nos dedicamos a desplegar un proyecto de educación popular, basado en la pedagogía

1 No existe una niñez: son plurales las formas de vida infantil. Por eso aquí hablamos de niñeces. A lo largo del artículo, llamamos niñeces a las personas menores de 18 años, tal como lo estipula la Convención de los Derechos del Niño. La categoría niñeces nos permite nombrar tanto al conjunto de personas como a los sujetos concretos, nos habilita a escribir en femenino, e incluye a les niñas. También nos referiremos a ellxs como “lxs chicxs”, tal y como las propias niñeces elegían nombrarse.

2 Dicha sistematización persigue el objetivo de analizar la experiencia de la Asamblea REVELDE (2014-2020), indagando el modo en que dialogan en ella la educación popular latinoamericana con la perspectiva del protagonismo de la niñez.

3 Fue una experiencia de educación popular en barrios del Gran Buenos Aires, donde impulsábamos talleres y espacios asamblearios para que las niñeces crearan proyectos, debatieran, decidieran y expresaran sus necesidades frente a la vulneración de derechos. Sin integrar orgánicamente a las niñeces a nuestro colectivo, nació la Asamblea REVELDE, una organización propia de lxs chicxs.

de la ternura (Cussiánovich, 2010), que buscó enseñar a exxs chicxs a organizarse, a la vez que invitarlxs a luchar por sus derechos.

“La Asamblea”, como a lxs propixs chicxs les gustaba nombrarla, fue creada en Fátima, un barrio popular (también conocido como Villa 3) que se encuentra ubicado en el sur pobre de la Ciudad de Buenos Aires. Compuesto por nueve manzanas, de las cuales siete no cuentan con el adecuado suministro de servicios básicos como gas, electricidad y agua, es un barrio donde se vive en condiciones de hacinamiento, precariedad y gran exclusión social. Allí, la Asamblea se convirtió fundamentalmente en un lugar de encuentro intergeneracional, pertenencia e identidad. La condición para participar era tener entre 9 y 17 años y vivir en el barrio, o bien, ser parte de LMP y oficiar de acompañante adulto de la organización (enmarcado en el proceso de educación popular).

El promedio de chicxs que asistían a las reuniones semanales de la Asamblea era de doce: a veces podían ser ocho y otras veces dieciséis. A su vez, al comienzo del proceso, en 2014, la mayoría de lxs niñxs tenían entre 9 y 12 años. Y fueron creciendo en edad al mismo tiempo que fue desarrollándose la experiencia, de modo que hacia 2019 el grupo estaba integrado por chicxs de entre 14 y 17 años. Si bien hubo chicxs que dejaron de participar y otrxs que se fueron sumando, el núcleo duro del grupo se mantuvo a lo largo de los años. Eso implicó que a medida que crecían, iban incorporando mayores conocimientos sobre cómo hacer una asamblea, a la vez que en tanto crecían en edad iban cambiando sus modos de habitar el espacio colectivo, sus gustos y expectativas para con la organización.

Esa asamblea fue el corazón que dio vida a otra serie de espacios e iniciativas impulsadas por lxs chicxs, con el acompañamiento de lxs educadorxs. En su corta pero intensa vida, la Asamblea promovió diferentes talleres, espacios y propuestas: campamentos, taller de Cine y TV, Revista “La Curiosidad”, Espacio de Reflexión, Fútbol, Programa de Radio “Lxs chicxs queremos ser chicxs”, Taller de Juegos y Artes, salidas recreativas, Taller de Fotografía, Talleres de Géneros para mujeres y disidencias y para varones, y hacia el final de su camino, una cooperativa de estampado de tazas y remeras (Información extraída de un folleto-tríptico realizado por lxs chicxs de la Asamblea, elaborado en 2019)⁴. Del mismo modo, junto a LMP, lxs chicxs de la Asamblea promovieron y/o participaron de diferentes acciones políticas de incidencia (marchas y concentraciones en defensa de derechos, campañas de concientización, eventos en universidades), así como también fueron a múltiples programas de radio y encuentros/reuniones de diferentes sectores dedicados a la infancia a compartir su experiencia y participar del debate público sobre los temas de su interés. Por citar algunos ejemplos, en carácter de co-organizadores, junto a LMP, participaron:

- en 2015 y 2016 del primer y segundo Foro “Lxs chicxs saben más de lo que parece”, realizados en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata, respectivamente;
- en 2017 del “Gritazo por el protagonismo de la niñez”, una manifestación de niñeces y juventudes frente al Congreso Nacional.
- en 2018 del “NIÑETAZO”, otra concentración de niñeces y juventudes frente al Congreso Nacional exigiendo se garanticen sus derechos.

⁴ Para conocer más podés ver un corto en YouTube titulado “La Asamblea REVELDE de Buenos Aires, una organización infantil”.

El ciclo de vida de esta experiencia de organización popular de niñeces culminó hacia 2020, luego de que la pandemia de COVID-19 obligara al mundo a frenar, para nunca más recuperar de igual modo aquello que se tenía antes de semejante situación límite.

Lejos de haber sido una experiencia idílica de participación infantil, un sinfín de dificultades y contradicciones se hicieron presente a lo largo de todo el proceso. Pero no es el objetivo de este artículo abordar dichas dificultades ni los claroscuros de la participación. Tampoco pretendemos aquí evaluar cuánto ni cómo participaron. Nos hemos propuesto analizar aquello que lxs chicxs identifican como aprendizajes tras su participación en la Asamblea REVELDE, proceso que se dio en el marco de una experiencia de educación popular. Consideramos necesario advertir esto, no sólo para precisar el aporte al conocimiento que se pretende hacer, sino también para evitar contribuir involuntariamente a la idealización de esta (ni de cualquier) experiencia.

De la participación al protagonismo

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, CDN), las niñeces son sujetos de derecho y ciudadanas en tanto tales. Sin embargo, desde sus cimientos republicanos y liberales (Barna, 2012) la CDN no menciona explícitamente a la participación, que, si bien puede llegar a ser inferida de algunos artículos, no fue postulada como un derecho de la niñez (Morales y Magistris, 2018). Este hecho evidencia el carácter todavía relativo de su ciudadanía tanto por la falta de ejercicio de sus derechos de participación, como por el alcance modesto que éstos resultaron tener (Liebel y Martínez, 2023). Son varios los estudios críticos sobre la convención que valoran ciertos elementos de participación habilitados por ella, a la vez que pusieron de manifiesto sus limitaciones en la práctica (Gentile, 2014; Parodi, 2021).

Comprendiendo a lxs niñxs como “sujetos de derecho”, se promueve el establecimiento de mecanismos de participación en diversos ámbitos de la sociedad, como por ejemplo las instituciones educativas. Pero dichos mecanismos en general suelen concretarse en formas instrumentales o simbólicas de participación (Sirvent, 1984): lo que implica que configuran modos de participación de lxs niñxs que están bien dosificados, y no cuestionan necesariamente ni la desigualdad social ni la desigualdad de poder. De modo que las formas instrumentales o simbólicas de participación, más que para rejerarquizar la posición social de las niñeces en la sociedad, contribuyen a transmitir la sensación de que ya no están excluidas (Liebel y Martínez, 2023). Así, hoy en día la forma de participación de las niñeces más extendida expresa una concepción más instrumental o utilitarista de participación, dado que aparece como un medio para lograr otro fin (aprendizaje, por ejemplo). Por esto, las condiciones para que las niñeces puedan tomar sus propias iniciativas e influir en las decisiones son limitadas en el marco de las instituciones existentes. Y muy mayoritariamente, cada vez que desde la institucionalidad estatal y/o desde organismos internacionales (gubernamentales o no gubernamentales) se nombra la “participación infantil”, en los hechos de lo que se está hablando es de formas de participación simbólica.

Pero más allá de la CDN, diversxs autorxs enmarcadxs en la llamada “nueva sociología de la infancia” (Rodríguez Pascual, 2007), sostienen que las niñeces, además de sujetos de derecho, son sujetos sociales y políticos con capacidad para asumir un papel social protagónico (James y Prout, 2010). Y como distintas antropólogas vienen señalando (Szulc et al, 2023), la exclusión formal de niñeces de diversos ámbitos no significa que de hecho ellxs se limiten a aceptar el rol pasivo que se les atribuye, sino que dialogan con esas imposiciones aceptando, confrontando e intentando transformarlas. Porque lxs niñxs no son simples ejecutores de

órdenes adultas. En sus vidas cotidianas intervienen como activos partícipes, creando y recreando conocimientos, “negociando” con el mundo adulto para apropiarse y reapropiarse de los espacios comunes (Shabel, 2024). Entendiendo a la vida cotidiana como el momento de reapropiación de la existencia por parte de lxs sujetos (Szulc et al, 2023), lxs niñxs construyen allí estrategias y respuestas activas frente a las diferentes propuestas impartidas por el mundo adulto y sus instituciones.

Un ámbito especialmente relevante para esta investigación y donde las niñeces participan activamente es el de las organizaciones sociales y políticas. Mientras que la noción de participación, especialmente desde la CDN, ha estado asociada a los marcos normativos y las propuestas institucionales de participación (en su mayoría de tipo simbólica), la idea de protagonismo emergió desde los movimientos populares de niñeces de la región, reivindicando inicialmente de modo intuitivo su derecho a lo que Sirvent (1984) llamó participación real:

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción, b) en la implementación de las decisiones, c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. (p. 46).

A fines de los años setenta comenzaron a nacer en América Latina novedosas formas de participación política que tenían por protagonistas a niñeces. Bajo la influencia de los marxismos latinoamericanos, la teología de la liberación y los nuevos movimientos sociales, estas experiencias se nutrieron de actores, identidades y repertorios no asociados a un carácter estrictamente de clase para denunciar formas de exclusión u opresión que no necesariamente respondían a la contradicción capital/trabajo (Morales y Magistris, 2018). Dos de las experiencias más significativas, por dimensión y trascendencia, fueron el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú y el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina. Experiencias nacidas en los años 1976 y 1987 respectivamente, articularon la lucha por el reconocimiento de las nuevas generaciones como actores sociales competentes, con la búsqueda por construir una nueva sociedad desde las infancias populares (Morales y Magistris, 2018).

Estas experiencias, entre otras, han generado una concepción latinoamericana de la participación política infantil ligada a la organización popular y al impulso de transformaciones sociales. Dicha concepción, conocida como “protagonismo infantil” o “protagonismo de las niñeces” (Cussiánovich, 2010), inauguró un nuevo abordaje de la acción política intergeneracional, desde una invitación a refundar las relaciones sociales entre generaciones, liberándolas de la lógica subordinante que caracteriza al vínculo adultocéntrico. Para lograrlo, aunque parezca evidente, es fundamental la participación política protagónica de las nuevas generaciones. Una participación que no sea meramente instrumental, anecdótica o decorativa, sino que influya en el ejercicio pleno de los derechos y afirme la actoría social de lxs niñxs (Morales y Magistris, 2018). Esto conlleva dejar de verlos como ejecutores de iniciativas o directivas impuestas desde el mundo adulto. Además, es crucial evitar situarlos como meros validadores (o no) de los deseos o metas adultas. Se trata de reconocer que lxs niñxs son sujetos políticos y sociales, que construyen y enriquecen la vida cotidiana en sus comunidades y que no son ajenos a los tiempos y espacios en los que viven (Liebel y Martínez, 2023). Así, van formulando sus propias interpretaciones y definiciones de la realidad, las cuales deben considerarse tan válidas como las de cualquier otra persona, independientemente de la edad.

Reflexión metodológica

Como ya anticipamos, el artículo que aquí presentamos se enmarca en una investigación más amplia que contempla una “sistematización de experiencia”. Una sistematización es una propuesta investigativa crítica construida en el encuentro entre la academia y la educación popular, una modalidad de conocimiento desde y para la acción transformadora (Barragán y Torres Carrillo, 2017), en el sentido de que busca construir conocimiento como forma de contribuir tanto a la reflexión teórica como a las prácticas emancipatorias (Jara, 2012). Diversos autorxs coinciden en definir a la sistematización de experiencias como una apuesta por la producción colectiva de conocimientos, sobre y desde las prácticas político-pedagógicas, para comprender las lógicas y sentidos que la constituyen, para potenciarla y generar teoría crítica desde la mirada de sus protagonistas (Mejía, 2019; Jara, 2012; Barragán y Torres Carrillo, 2017).

En el campo de las Ciencias Sociales no son nuevas las críticas a la epistemología tradicional positivista. La emergencia del pensamiento de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda en las décadas del 60 y 70 fue fundamental para el surgimiento de una ciencia crítica latinoamericana de corte anti-positivista (Palumbo y Vacca, 2020). Fue a partir de las contribuciones de ambos (junto a muchxs otrxs) que desde las ciencias críticas latinoamericanas empezó a volverse posible instalar la necesidad de re-integrar la investigación, la educación y la acción política, unidas en su compromiso por la transformación de la realidad (Michi, 2021). Si bien a grosso modo la sistematización comparte con la investigación militante, la investigación en colaboración, y la investigación acción participativa la búsqueda por entender y/o transformar la realidad promoviendo la participación activa de lxs actores y rechazando la separación entre investigador y sujeto(s) (Palumbo y Vacca, 2020), se diferencia de las otras expresiones en el hecho de que busca analizar reflexivamente prácticas político-pedagógicas ya realizadas, enfocándose en fortalecer esas experiencias y compartir sus aprendizajes (Jara, 2012).

Como explicité desde el inicio, LMP fue una organización social en la que milité desde su creación. A lo largo de la experiencia que da lugar a este artículo estuve habitando un doble rol: el de educador y el de investigador. Dicho de otro modo, este artículo es producto del cruce entre la investigación académica y la militancia político-pedagógica (Winckler, Montenegro y Shabel, en prensa), en tanto integrante de LMP y educador de la Asamblea REVELDE.

Mis fuentes primarias para el análisis fueron, además de la presencia en el campo, entrevistas a lxs chicxs (en profundidad semiestructuradas, informales, grupales), registros audiovisuales y registros de audio, complementados con fotos, dibujos de lxs chicxs, afiches hechos por lxs chicxs, volantes de la Asamblea, trípticos, documentos internos de LMP, programas de radio y revistas elaboradas por lxs propixs chicxs. Toda la información que pude recabar y/o producir tiene que ver fundamentalmente con este doble rol de investigador y militante orgánico de LMP. Cabe destacar que algunas de las entrevistas que realicé fueron concretadas en 2023, es decir, a posteriori de la experiencia (2014-2020).

Tal como diferentes estudios antropológicos con niñeces vienen dando cuenta (Szulc et al, 2023) existe un amplio repertorio de herramientas metodológicas para la expresión de las propias infancias: observación participante, entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como fin o recurso en entrevistas), juegos, producción de textos escritos y medios audiovisuales (Pires, 2007). Esto, junto a la presencia prolongada y sostenida de lxs investigadorxs en tanto parte de la experiencia, configurando así vínculos de confianza con las propias niñeces, habilita a superar los tratamientos que inscriben la voz de la infancia de modo fragmentado, escueto y despoltizado (Fatyass, 2020). A su vez, Siguiendo Spyros Spyrou (2018), investigar las voces de niñeces desde una perspectiva crítica y reflexiva implica

reconocer que, si bien la indagación en torno a la voz infantil es valiosa, solo mediante una mirada atenta a sus marcos de producción y a sus restricciones situadas es posible promover formas más significativas de construcción, representación e interpretación de esas voces.

Si bien estoy comprometido con la experiencia, a lo largo de la investigación intenté poner en práctica un cierto distanciamiento que, sin implicar neutralidad, me permita sustraerme de la inmediatez del proceso para analizarlo (Elias, 1990). En este sentido, y desde la perspectiva de la sociología reflexiva, descarto “la ilusión de no tener ilusión” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.142). Sin embargo, adoptar el punto de vista de la reflexividad y abandonar la pretensión de neutralidad, no significa renunciar a la objetividad sino poner en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor, a quien se exenta de modo arbitrario del carácter de objeto de la propia investigación (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Aprender el protagonismo

En diferentes contextos, lxs chicxs han reparado en aquello que, a su juicio, aprendieron en esta experiencia. Sea porque se lo hemos preguntado explícitamente, o bien porque hilvanando ideas consideraron apropiado nombrarlo, es notable la facilidad y el gusto con el cual describen qué aprendieron. Si bien todxs no han aprendido lo mismo, ni todxs identifican los mismos aprendizajes, he dado con una serie de dimensiones que considero representativas de las perspectivas de lxs chicxs al respecto. Como ya se aclaró, no se busca evaluar la experiencia, sino simplemente poner en valor y analizar aquello que lxs chicxs perciben que han aprendido a lo largo de su participación en la Asamblea.

Poder subjetivo

La Asamblea REVELDE como que te abre la cabeza. Bah, a mí me abrió mucho la cabeza y me hizo pensar muchas cosas diferente. Qué quiero, qué es lo que me merezco, cuáles son mis derechos, cuáles no. Como que te da otra capacidad de ver el mundo, la vida. Y qué es lo que realmente uno quiere, de acá a diez años, de acá a un mes, de acá a tres meses. Y fue todo gracias a la organización y gracias a los compañeros y a los adultos... y al proceso que fuimos yendo. Como así aprendimos de ustedes [educadorxs], ustedes también, capaz aprendieron de nosotras. Y fue algo lindo, cambiar ideas y pensamientos. Y como un diferente modo de ver la vida o ver las cosas.

(Mariana⁵, 21 años, entrevista, junio 2023)

Quien reflexiona es una de las fundadoras de la Asamblea REVELDE. Mariana hizo parte de la experiencia desde el inicio, con 11 años. A lo largo del proceso fue dos veces delegada (entre los 13 y 15 años), y participó en múltiples eventos nacionales e internacionales representando a la Asamblea.

Pero su perspectiva, lejos de ser una excepcionalidad, de manera diversa se repite entre lxs chicxs que participaron de la experiencia. Ellxs identifican un conjunto de aprendizajes que dan cuenta de cierto crecimiento de tipo personal y de fortalecimiento subjetivo. Cuentan que haber sido parte de la Asamblea significó haber aprendido a valorarse, a superar la timidez,

⁵ Todos los nombres fueron modificados.

a expresar sus opiniones. Y eso se dio, como afirma Mariana, “gracias a la organización”, es decir, a la experiencia colectiva: “gracias a los compañeros y a los adultos... y al proceso que fuimos yendo”. Ese “proceso que fuimos yendo”, permitió componer una “experiencia vivencial de ternura” (Cussiánovich, 2010), aquella que produce “poder subjetivo” (Cussiánovich, 2010).

En esta experiencia, la invitación a lxs chicxs a la participación social y política que devino en poder subjetivo, no fue hecha desde un discurso ideologizado, sino que se expresó en la construcción intergeneracional de vínculos afectivos (pedagógico-políticos) que potencian, que transmitieron confianza, que lxs invitaron a desafiar y desafiarse, que facilitaron experiencias protagónicas, que lxs sedujo, por añadidura, al involucramiento en la transformación del mundo.

Cussiánovich sostiene que la pedagogía la ternura, aquella que –a su vez– promueve el protagonismo de las niñeces, alimenta el “poder subjetivo” (Cussiánovich, 2010). Dicho de otro modo, que las niñeces desplieguen su poder subjetivo no puede ser desvinculado del cultivo de la afectividad y la ternura en tanto experiencias vivenciales intersubjetivas, lo cual resulta fundamental para luchar contra la inseguridad subjetiva creada por las múltiples subalternizaciones que atraviesan las niñeces populares, y que produce una suerte de sub-estima. Debe ser desmontada la autopercepción subestimante que la sociedad dominante le impone a las niñeces populares: que no saben, que no pueden ni podrán, que a nadie les importan, que son descartables, incluso hasta, quizás, que son indeseables. Para Cussiánovich (2010), “poder subjetivo”

significa ser capaz de ir forjando esa capacidad personal subjetiva, de sentir que uno es alguien. Que tiene dignidad, que tiene identidad, y que es capaz de superarse. (...). Sólo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, de pobre, de explotado y simultáneamente la capacidad de sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar, de saberse socialmente útil y necesario (p. 148).

Quizás encontremos fuentes posibles de poder subjetivo en formas nuevas de lazo intergeneracional. Es lo que sugieren Leavy et al (2023) recuperando el pensamiento de Donna Haraway, quien propone la creación de parentescos raros, formas de lazo en que la diferencia sea la clave de la cooperación, como rebeldía frente al mandato de la dominación de todo aquello que es alteridad. Así, tal vez se vuelva útil pensar en formas de alianzas multiedades (Leavy et al, 2023), o bien, militancias intergeneracionales (Winckler, Montenegro y Shabel, en prensa), que den lugar a ver a lxs niñxs ni como “hijxs” ni como “alumnxs”, sino como compañerxs (Morales, 2021), y que van horadando la sub-estima en que el adultocentrista-patriarcal-capitalista-colonial ha confinado a las niñeces populares.

Escucha y respeto mutuo

En los años que participé de la asamblea aprendí a hacer amigos, a escuchar a los demás, aprendí que no todos tenemos por qué pensar de la misma forma, y eso es genial, creo que todos aprendimos a valorar y escuchar al que tiene al lado. Y entre tantas otras cosas, también que sea la edad que tenga una persona su opinión también vale.

(Sabri, 17 años, entrevista, diciembre 2020)

Aquello en lo que repara Sabri, una de las integrantes de la Asamblea (participante desde sus 10 años), fue llamativamente identificado por muchxs chicxs en diferentes contextos, siempre que se indagaba en torno a los aprendizajes asociados a la experiencia. Expresado de maneras diversas, lo que recurrentemente han ubicado como aprendizaje es el haber aprendido a escuchar a sus pares, a lxs adultxs y a sí mismxs. Es curioso que reparen en la escucha como un aprendizaje significativo, ya que tanto desde mi rol como investigador y observador participante, así como desde el lugar de adulto/educador, no se me hubiera ocurrido a priori identificar dicho elemento como un aprendizaje de lxs chicxs, debido a que desde la mirada adulta una de las aparentes mayores dificultades del grupo a lo largo de los años había sido escucharse. Y es realmente interesante que una experiencia del decir/hablar (como la de una asamblea de niñeces) se haya convertido fundamentalmente en una experiencia del escuchar. Y más precisamente, del aprender a escuchar. Esto nos habla de la relación dialéctica entre el decir y el escuchar que tiene todo lenguaje, aunque en las lenguas europeas el escuchar desempeñe un papel sumamente secundario en relación al decir (Lenkersdorf, 2008). Cabe preguntarse, entonces, si las niñeces, para poder decir su palabra, precisan tanto aprender a escuchar como vivir la experiencia de ser escuchadas.

Freire (2008) sostiene que escuchar es un estado de disponibilidad permanente. De aquí la importancia de intentar siempre escuchar no sólo la literalidad del discurso sino también aquello que está detrás. No desde interpretaciones irresponsablemente psicologistas, sino más bien desplegando toda la empatía posible. Escuchar lo que está detrás del discurso como forma de intentar ponerle palabras a cosas que las otras personas sienten que les pasa y que no tienen forma de nombrar. Pero sin (sobre)interpretar aquello que las niñeces nos dicen, para evitar caer en lógicas adultistas a través de las cuales acomodamos lo que (supuestamente) nos dicen a lo que nosotrxs queremos escuchar. Y escuchar desde la empatía, para intentar comprender qué nos están diciendo y desde dónde nos dicen aquello que nos están queriendo decir. Es Estela Quintar (2009), también, quien nos desafía a escuchar aquello que está detrás del discurso. Esta perspectiva de la escucha implica cultivar capacidades para registrar las dimensiones constitutivas del sujeto de modo integral, articulando lo sensible y lo cognitivo con las formas que van tomando los vínculos y las relaciones intersubjetivas en la práctica social (Quintar, 2009). Es este –y no otro– el principio (en tanto origen y axioma) del respeto mutuo. Por ello no ahondamos aquí en su análisis: porque escuchar se ha vuelto un vehículo privilegiado hacia el respeto mutuo. Dicho de otra manera: no es posible respetar a lxs otrxs si no lxs escuchamos, lo cual es en sí mismo un acto de pleno reconocimiento. Sólo escuchándolxs se vuelve posible respetar sus sueños, sus preocupaciones, sus miedos, sus saberes, sus críticas, sus dificultades, sus propuestas, sin subestimarles, y aun cuando estemos en desacuerdo.

Derechos y responsabilidad

Cesar: Enseñaron a expresarnos.

Mara: A no tener miedo a hablar, porque muchas veces vos sos chico, tenés que hablarle al mundo para expresar tus pensamientos y la gente se te ríe o no te pasa bolilla. También es eso ¿no?

César: Aprendimos mucho nuestros derechos ahí en la asamblea, siendo chicos. A veces pensaban que porque eras chico no tenías opinión. Y en la Asamblea aprendimos que sí y los profes nos lo demostraban también, que sí servía nuestra opinión.

(Entrevista colectiva, 21 y 17 años, según orden de aparición, junio 2023)

Destacaron los aprendizajes en torno a sus derechos y la importancia de asumir responsabilidades individuales y colectivas, para participar activamente en la comunidad. Cuando Cesar (integrante de la Asamblea desde sus 10 años) dice “enseñaron a expresarnos”, quizás se refiera menos al registro de las consecuencias que su palabra tiene en el mundo adulto, y más a lo que para él implica, en términos de poder subjetivo pero también y fundamentalmente de autonomía. Poder expresarse es muy importante para encontrar formas de comunicar al mundo adulto los intereses, deseos, y modos de resolver emergentes del cotidiano que lxs propixs niñxs tienen y muchas veces lxs adultxs no lxs escuchamos lo suficiente y les privamos así de ir ejerciendo su autonomía (relacional, necesaria). A su vez, es probable que ese aprendizaje ligado a la expresión no tenga que ver con la adquisición de palabras difíciles. Esta interpretación va en sintonía con una advertencia de Kohan (2000): “no es mostrando que los niños pueden razonar como adultos que vamos a revocar el destierro de su voz” (p. 20). Las instituciones adultocéntricas, como toda institución social, tienden a reproducirse. De aquí que la apelación a la voz racional como impugnación de la voz infantil no sea otra cosa que una excusa. Por eso, cuando voces infantiles emulan el modo adulto de razonar, también son objetadas: porque se argumenta que esxs niñxs han sido “adoctrinadx” o “manipuladx”.

Me interesa reparar también en la pérdida del miedo a hablar como pasaje a la participación. Mara, quien se integró a la Asamblea con 9 años, dice “[enseñaron] a no tener miedo a hablar”. Téngase en cuenta que la cultura dominante se ampara en una pedagogía de la obediencia basada en el miedo (que se funda y sostiene en él). Como afirman desde el Colectivo Filosofarconchicxs (2018) “el miedo no permite ver el caos que duerme debajo de todo aparente orden establecido” (p. 57). Así, el miedo se vuelve un eficaz dispositivo para obturar el pensamiento y la acción colectiva (Colectivo Filosofarconchicxs, 2018). De modo que desmontarlo, liberarse de él, es un paso muy importante en el camino de la tan deseada emancipación.

Matías, miembro de la Asamblea desde sus 12 años, en una interesante primera persona del plural, afirma que aprendieron “a ser más responsables en nuestros deberes”.

Aprendí muchas cosas: a ayudar a los demás para pelear por nuestros derechos, a convivir con mis compañeros y compañeras y ser unidos para enfrentar y pelear por lo que queremos. Aprendí a no ser machista, todos tenemos que ser como somos, nunca abusar de un poder. A ser más responsables en nuestros deberes y ser unidos para formar algo que queramos nostres y ser una familia.

(Matías, 17 años, entrevista, diciembre 2020)

Si bien las niñeces tienen capacidad como para ir adquiriendo habilidades para asumir responsabilidades sociales, familiares, comunitarias, desde pequeñas, cada vez se las aletargamos más. En sociedades adultocéntricas pareciera ser incompatible el vínculo entre niñez y responsabilidad. Es que, de acuerdo con los estereotipos etarios, mientras que a las personas adultas se nos presupone responsables, a las nuevas generaciones se las define irresponsables: si son niñeces pequeñas, porque no pueden, no saben, no están preparadas para asumir responsabilidades; si son adolescentes, porque son –dicen por ahí los sentidos comunes– irresponsables, haraganxs, desinteresadx. De aquí que confiar en la capacidad de niñeces y adolescencias de asumir responsabilidades, y actuar en consecuencia, sea una invitación a transgredir el adultismo que llevamos dentro.

Por último, teniendo en cuenta lo que dice César (“aprendimos nuestros derechos, siendo chicos”) podemos pensar que probablemente a lo largo de la experiencia se haya dado un

fecundo despliegue de la dialéctica información-formación. Es decir, que conociendo los derechos hayan encontrado un estímulo para exigir su cumplimiento, más protagónicamente, y que reclamando condiciones para su ejercicio se hayan visto seducidxs a indagar en eso que se llama derechos. Y así. Quizás darle lugar a esa dialéctica en el marco de experiencias de educación popular con niñeces sea una de las formas de la “concientización” de la que nos hablaba Freire.

Organización

Organizarse implica observar, juzgar, comparar, evaluar, optar, intervenir, romper. Organizarse implica tomar decisiones. Eso es lo que puede pasar en una organización de niñxs. Pero también las escuelas, las comunidades, y las familias, podrían ser ámbitos donde invitar a lxs niñxs a ser parte de las decisiones que se van tomando para vivir. Así, lxs invitaríamos a ir siendo lxs hacedorxs de sus vidas, y lxs acompañaríamos en el proceso de adquisición de la capacidad de saber decidir individual y colectivamente. Pero las escuelas y las familias (desde la modernidad y cada vez más), amparadas en el cuidado y la educación de las niñeces, ejercen un control y una vigilancia constantes sobre ellas. Todos y cada uno de los ámbitos por los que transitan y habitan las niñeces (especialmente en las grandes ciudades) dejan cada vez menos espacio —ya no para la organización, sino— para la espontaneidad y juego libre de las niñeces.

En términos generales, lxs chicxs de la Asamblea han reparado tanto en las dificultades como en los aprendizajes en torno a la organización. Por ejemplo, en el marco de un encuentro de trabajadorxs dedicadxs al cuidado y educación de las niñeces, Mariana, como delegada de la Asamblea, contaba lo siguiente:

¿Queremos ir de campamento, de excursión, y no tenemos la plata? Vendemos revistas, loterías, bingos, rifas, sorteos, hacemos de todo para conseguir lo que queremos, que son los objetivos.

(Mariana, 15 años, registro, noviembre 2016)

Como se ve, identifican tipos de acciones que dicen haber incorporado como formas posibles de impulsar proyectos autogestivos. Pero, además, en esta experiencia, muy habitualmente convivía el caos con la concentración. Y luego el caos. Y después la concentración. Lxs chicxs repararon recurrentemente en este punto, señalándolo como una de sus mayores dificultades a la hora de organizarse.

Ahora se me viene cuando recién arrancaba, creo que ni siquiera teníamos un nombre, estábamos todos en rondita, con la tacita de té o mate cocido. Y a veces costaba mucho iniciar... chicos que se quedan hablando, griterío acá, griterío allá. Hasta que llegaba un momento en que uno estaba hablando y todos prestaban atención, parecía, no sé, la Universidad. [risas].

(Sabri, 19 años, entrevista, junio 2023)

Como relata Sabri, a veces se pasaba del caos (“griterío acá, griterío allá”) a la concentración. Un tipo de concentración en el que “uno estaba hablando y todos prestaban atención”. Tal concentración que, como ella misma afirma, “parecía, no sé, la Universidad...”. Como comenté más arriba, si bien había chicxs que asumían compromisos y contribuían activamente al logro de los objetivos propuestos, había otrxs que no, y de cierta manera la dinámica de las asambleas tenía una impronta más caótica que ordenada. Tal como plantean desde el

Colectivo Filosofarconchicxs (2018) resulta necesario desacralizar la idea de orden. No es casual que el orden sea tan valorado: el adultocentrismo, el patriarcado, y todos los sistemas de dominio, se sostienen en base a una “ética de la dominación” (hooks, 2017) que se sustenta en la idea de que los poderosos tienen derecho de gobernar sobre lxs indefensxs. Por eso los procesos de socialización están más basados en la obediencia y sumisión, es decir, en la enseñanza de valores como la docilidad y el acatamiento a las órdenes de la autoridad, que en el despliegue del libre juicio y la autonomía.

Desde una perspectiva antiadultista resulta sugerente abandonar el discurso del orden para dar lugar a la idea de caos ya no como indisciplina sino como acontecimiento, para converger en una apertura a lo inquietante, a la corporalidad, a los vínculos, a lo disruptivo, a lo inesperado (Colectivo Filosofarconchicxs, 2018).

Conclusiones

Más allá de lo interesante (o no) que puedan resultar tanto la experiencia como las voces y perspectivas de lxs chicxs, creo que el principal aporte de este artículo tiene que ver con las cuatro dimensiones (y su sentido) que condensan los aprendizajes autopercebidos por ellxs. Tal vez puedan ser consideradas como cuatro dimensiones que componen una suerte de definición de la noción de protagonismo: 1) poder subjetivo, 2) escucha y respeto mutuo, 3) derechos y responsabilidad, y 4) organización. Es que al contar qué han aprendido, lxs chicxs fueron expresando, indirectamente, las implicancias del ‘ir siendo’ protagonistas (nótese el gerundio). Porque más que ‘haber sido’ protagonistas, o bien de ‘llegar a serlo’, podríamos decir que lxs chicxs ‘han ido siendo’ protagonistas. Conjugado en tiempo presente sería así: más que *ser* protagonistas, las niñeces pueden *ir siendo* protagonistas. Porque el protagonismo no es algo que pueda evaluarse a partir de criterios fijos ni validarse completando una serie de requisitos preestablecidos. Como cuenta Cussiánovich (2018), el proceso permanente de aprendizaje del protagonismo se va manifestando en el “ir siendo los que definimos la historia de nuestras propias vidas personales y colectivas” (Cussiánovich, 2018: 198) en condiciones no elegidas y muchas veces inadvertidas (Marx, 2009) tanto por nosotrxs como por lxs propixs niñxs. Dicho de otro modo, ir siendo protagonistas implica poder definir –con otrxs– la historia de nuestras vidas individuales y colectivas, pero no en función del libre arbitrio, sino bajo circunstancias que no fueron elegidas por nosotrxs mismxs, y que condicionan aquello que podemos y aquello que no. En este sentido, es preciso reconocer el carácter relacional de la autonomía del sujeto (Shabel, 2024).

En cualquier caso, resulta necesario desromantizar el imaginario que hay construido sobre el protagonismo como algo puro, impoluto y armonioso. Es decir, tenemos que limpiar la idea de protagonismo de su limpieza, del conjunto de supuestos románticos que la inmaculizan. Incluso la participación que fuera conceptualizada por Sirvent (1984) como real, no tiene materialidad sin conflictos y contradicciones.

Sin negar todas las dificultades que a lo largo de esta experiencia se fueron dando, y sin desconocer que todxs no participan igual, afirmamos que como grupo han ido siendo protagonistas, cada unx a su manera. Ejercer formas de protagonismo genera condiciones de posibilidad para que de algún modo (ni el mejor, ni el acabado, ni el único) puedan dar a conocer sus voces ante el Estado y la sociedad. Porque resulta ingenuo suponer que las clases dominantes promoverían un modelo educativo que permita a los sectores subalternos desarrollar una mirada crítica sobre las injusticias sociales y organizarse colectivamente para transformar aquello que necesita ser cambiado. Es reconociendo eso que los pueblos seguimos

construyendo la educación popular, en este caso, con niñeces, para insistir, persistir y nunca desistir ante la construcción del mundo que soñamos.

Bibliografía

- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairós. Revista de Temas Sociales*. Año 16. Nº 29.
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Bhúo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalvo.
- Colectivo Filosofarconchicxs (2018). *Pedagogías del Caos. Pensar la escuela más allá de lo (im) posible*. Buenos Aires: Seisdedos.
- Cussiánovich V., A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2018). Aportes desde los movimientos sociales de niñxs y adolescentes trabajadores a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En Morales, S. y Magistris, G. (Comp.) *Niñez en movimiento*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Duarte Quapper, K. (2012) “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. *Última década* Nro. 36, CIDPA Valparaíso, Julio 2012, pp. 99-125.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Cultura libre.
- Fatyass, R. (2020). Niña(o) de la agencia infantil: Espacios educativos y contextos de pobreza en Villa María, Córdoba. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de Villa María.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentile, M. F. (2014). La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA. (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- James, A. y Prout, A. (eds.) (2010) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge, Oxon.
- Jara H., O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP ALFORJA.
- Kohan, W. O. (2000) “Filosofía e Infancia. La pregunta por si misma”. En Kohan, W. O.; Waksman, V. *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Leavy, P., Morano, L., Shabel, P, Romano Shanahan, L. y García Palacios, M. (2023). ¿De qué hablan los feminismos con les niñes? Diálogos e interferencias entre dos campos de teorías y activismos. En Szulc, A., Guemureman, S., García Palacios, M. y Colangelo, A. (Coord.). *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.

- Liebel, M. y Martínez, M. (2023). Para una teoría del protagonismo infantil popular. Consideraciones para su reconceptualización. En: Liebel, M., *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalitions Against Multiple Oppressions*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- Martín Criado, E. (2009). “Clases de edad / generaciones” en Reyes, R. (dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, vol. 1. Madrid: Plaza y Valdés.
- Marx, K. (2009). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mejía, M. R. (2019). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Michi, N. (2021). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante. En Michi, N.; Di Matteo, J. y Vila, D. (auts.) *Universidad, Movimientos y Educación: entre senderos y bordes*. Luján: EdUNLu.
- Morales, S. (2021). Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas. En Magstris, G. y Morales, S. (Comps.). *Educar hasta la ternura siempre*. Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde, 49-76.
- Morales, S. y Magstris, G. (comp.) (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Palumbo, M. M. y Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Relmecs*, 10(2), 1-13.
- Parodi, C. (2021). Entre la calle y el ajuste. (Tesis de Licenciatura en Antropología), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pires F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando posibilidades metodológicas na pesquisa antropológica, *Revista de Antropologia*, 50(1), 225-270.
- Puiggrós, A. (1984) *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Shabel, P. (2024). *Hacer rancho. Desobediencias afectivas contra el adultocentrismo*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos, ¿sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*. 03(5): 45-59.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Szulc, A., Guemureman, S., García Palacios, M. y Colangelo, A. (Coord., 2023). *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Winckler, G., Montenegro, H., Shabel, P. (en prensa). *Conocer con otrxs generacionales. Investigación y militancia entre niñxs y adultxs*.