



Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista ¹

Mariano Pussetto ²

Resumen

El siguiente artículo propone analizar el vínculo que se establece entre las instituciones estatales y la comunidad, poniendo el foco en un proyecto de extensión universitario realizado durante el año 2015, desde donde resulta posible indagar dicha relación. Este proyecto estuvo protagonizado por niños y niñas de una escuela pública primaria de la ciudad de Alta Gracia, y se propuso un trabajo en conjunto al Museo de la Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers, de la misma ciudad, y la Universidad Nacional de Córdoba como promotora del vínculo extensionista, siendo, todas estas, instituciones pertenecientes al estado. Uno de los objetivos principales del mismo, fue contribuir a la construcción identitaria de los niños y las niñas mediante un camino de problematización de las situaciones particulares y el medio social en el que se encuentran inmersos. De esta manera, en el siguiente texto, se buscará abordar la relación estado-comunidad desde este proyecto institucional, así como también, se plantea una reflexión en cuanto a las relaciones adultocéntricas que operan en las prácticas.

Palabras claves: niñez, estado, adultocentrismo, espacio urbano.

Abstract

The following article aims to analyze the bond that it is established between state institutions and its community, focusing on an extension university project developed during the year 2015, from where it is possible to investigate such bond. The project, was carried out by the students of a public primary school settled in the city of Alta Gracia, and it was also proposed to work with the Estancia Jesuítica Museum and Casa del Virrey Liniers in the same city, and the Córdoba National University as a promotor of the extensionist link, being, all of them, state institutions. One of the main objectives of this project was to contribute to the identity construction of the students by problematizing the singular situations and the social background

¹ Fecha de recepción: 29/04/2016 - Fecha de aceptación: 21/07/2016

² Mariano Pusseto: Estudiante de la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Miembro investigador del proyecto titulado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos" Dirigido por Mónica Maldonado y co-dirigido por Silvia Servetto, radicado en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon". Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).



in which the children are immerse. Thus, in the following text, the bond State-community will be seek to address from this institutional project, also, a reflection arises about the adult-centered relations operating in practice.

Key words: childhood, state, adult-centered, urban space.

Introducción

A lo largo del año 2015 llevé adelante un proyecto de extensión universitaria titulado *Identidades en foco. Una producción conjunta entre el museo y la escuela*³. Este proyecto buscó dar continuidad a un proceso iniciado en el año 2014 y tuvo como fin incentivar / propiciar el desarrollo de los niños y las niñas, asistentes a una escuela primaria pública de la ciudad de Alta Gracia en la provincia de Córdoba, hacia la apropiación del Museo de la Estancia Jesuítica y Casa del Virrey Liniers como centro de producción cultural⁴ y espacio

³ El cual se enmarcó dentro de un proyecto de investigación con subsidio SECyT de la Universidad Nacional de Córdoba denominado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. El mismo tiene como objetivo reconstruir experiencias de escolaridad, relacionadas con distintos contextos institucionales, históricos y sociales para analizar las tramas de relación que construyen los sujetos en sus diferentes espacios educativos.

⁴ Entender al Museo como centro de producción cultural es pensar, como propone Bourdieu (2000), que su principal ocupación es la producción de bienes culturales o simbólicos. “Los productores culturales tienen un poder específico, el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del

público⁵. Puntualmente, el objetivo del proyecto de extensión fue poder contribuir a la construcción identitaria de los sujetos mediante un camino de problematización de las situaciones particulares y el medio social en el que se encuentran inmersos. Buscando, así, afianzar los procesos de participación⁶ ciudadana tanto en la escuela y el Museo como dentro de la comunidad barrial, y fortalecer identidades que, por lo general, quedan excluidas de las

mundo social, y de ese modo hacerlas existir” (BOURDIEU, 2000:p.148)

⁵ Siguiendo a Harvey (2013) entiendo que los espacios públicos son espacios siempre objeto del poder estatal y la administración pública.

⁶ En cuanto a los procesos de participación toma relevancia el paradigma del protagonismo de niños y niñas, el mismo “permite resignificar el discurso de la participación intentando señalar la matriz conceptual y el lugar epistemológico desde el que se abre la posibilidad de una nueva sensibilidad, de una subjetividad que se constituye en el esfuerzo por el reconocimiento efectivo, en el emanciparse de todo aquello que nos supedita y merme nuestra autonomía como sujetos. La participación protagónica está sugiriendo una forma de entender la condición humana de cada niño y de la infancia en conjunto. Por ello no son intercambiables participación y protagonismo. No hay desarrollo de la condición protagónica sin participación, aunque no toda participación deviene en desarrollo y ejercicio del protagonismo.” (CUSSIÁNOVICH y FIGUEROA, 2009:p.92).



que se consideran legítimas. Durante el proyecto se trabajó con los conceptos de identidad e identidad barrial. Entendiendo a la construcción identitaria de los sujetos como un proceso reflexivo de sí mismo y del medio social en el que se encuentran inmersos, sabiendo que los museos inciden en la construcción de las subjetividades y de la ciudadanía.

Se tomó el concepto de identidad barrial como un proceso de identificación subjetivo y variable en el tiempo, por el cual un grupo se reconoce por contraste con *otros* y es reconocido por esos *otros*, afirmando la importancia de los límites (que son cambiables) y las interrelaciones. Los sistemas de clasificación social de los grupos dominantes se imponen en el sentido común del promedio de los ciudadanos. De este modo, el problema de la cultura urbana no se reduce a sus categorías específicas, sino que hay que verlo en relación con el proceso histórico y la formación social de esas categorías, como elementos constitutivos de la vida urbana. Dentro de ese esquema de lucha ideológica, se erigen modelos alternativos y resistencias manifiestas en la cultura cotidiana (GRAVANO, 2005).

Mientras que se entendió a la identidad como un fluido constante, y en el instante en que se pretende fijarla se transforma en un estereotipo. Como propone Dujovne (2014) cuando se invoca a la identidad, y se habla de *reforzar nuestra identidad* hay un cierto afán de definirla y cristalizarla,

un peligroso deslizamiento a una concepción esencialista, que se aleja de la idea de una identidad grupal en permanente construcción.

Esta escuela se encuentra ubicada en una zona periférica de Alta Gracia, atiende a una población de escasos recursos y, por lo general, se mantiene alejada de las visitas al Museo. Así es que se partió de la hipótesis que los sujetos construirían una relación de apropiación del patrimonio, diferente a la acostumbrada, a partir del trabajo mancomunado del Museo con la escuela y la comunidad, ya que ello generaría experiencias inéditas en sus vidas cotidianas que harían posible revisar críticamente sus propias condiciones de desigualdad.

En el presente artículo busco compartir algunas inquietudes surgidas durante este proceso de intervención, que fueron motivo de intensos debates del hacer extensionista durante el ejercicio de la práctica. Mi propuesta es reflexionar sobre la tensión que existe entre cierto paternalismo que opera en las instituciones estatales hacia la comunidad, y un diálogo que se propone horizontal entre saberes universitarios y extrauniversitarios. Así podría agrupar en dos ejes centrales de análisis: el primero se relaciona con el papel asignado a las universidades, museos y escuelas, en tanto instituciones del estado, en la construcción de las identidades. Mientras que el segundo se vincula a la tensión en la relación adultocéntrica durante la práctica extensionista, y las



relaciones que se tejieron entre niños, niñas y adultos.

En relación al primer punto me pregunto, entonces ¿Qué rol ocupan las instituciones universidad, museo y escuela para legitimar o deslegitimar desigualdades sociales? ¿Cómo se construyen estas identidades, y qué tipo de experiencias construyen los agentes en situaciones de desigualdad? Al tratarse este trabajo de la articulación entre tres instituciones educativas, referentes del estado, que ponen énfasis en la construcción de las identidades, cabe pensar ¿Cuáles han sido las identidades culturales que fueron legitimadas y/o invisibilizadas desde las universidades, escuelas y museos? ¿Cuáles son los cambios y las permanencias en relación al trabajo con las identidades que estas instituciones han realizado en los diferentes contextos históricos?

En relación al segundo eje me interesa recuperar ¿Cómo se construyen los conocimientos en una relación que, en un principio, opera desde un lugar de desigualdad, en el binomio adulto-niño? ¿Cómo se posibilita el diálogo entre niños, niñas y adultos en este intercambio entre museo, escuela, comunidad barrial, y universidad?

Para intentar responder algunas de estas preguntas, me propongo considerar la relación entre las instituciones educativas, universidad, museo y escuela, tomando como punto de partida el contrato fundacional que les dio origen y los cambios que en esta materia se fueron produciendo.

1. La relación histórica entre escuela y museo, y el poder tutelar del estado

Los estados modernos hicieron de la identidad un asunto de estado, se basaron en una ideología de la exclusión que buscaba la pureza étnica e instauraron una única identidad legitimada. En este sentido los museos nacionales y las escuelas fueron dispositivos ideales para reafirmar una identidad única, indivisible, de tipo occidental cristiana, blanca, producto de un proceso histórico y de un pasado sin violencias, sin fracturas, armonioso. Los grupos subalternos fueron estigmatizados y reconocidos con una valencia negativa.

En palabras de Quijano (1992) la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados, basada en la idea de raza, se impone como un instrumento de dominación y constituye un principio de poder propio de la modernidad. La idea de identidad racial, basada en una supuesta inferioridad de estructuras biológicas, establece las relaciones de dominación que van a organizar la población prefijando jerarquías, roles y lugares correspondientes como constitutivas de estas identidades.

Souza Lima (1995) indagó acerca de las formas de expansión del estado de Brasil hacia las poblaciones indígenas. Así destaca la transposición del modelo de estado nacional europeo a las unidades administrativas surgidas en otras partes del mundo. De esta forma el autor sostiene que la tutela es un ejercicio de poder del estado sobre el



espacio, una delimitación de segmentos sociales. Souza Lima entiende al poder tutelar⁷, como el ejercicio de poder que supone tácticas de control de poblaciones dispersas, afiliándolas a sistemas de gobierno de sus modos de vida y de las porciones de espacio que ocupan, procurando integrarlos de acuerdo a las lógicas “nacionales” de aprovechamiento e interés. Para Souza Lima una de las acciones más efectivas del poder tutelar era la denominada pedagogía de la civilización la cual suponía la *escuela*, término que designaba desde un edificio hasta un tipo de organización, limitada, frecuentemente, a una maestra. Se trataba de la transmisión de nociones elementales de la lengua portuguesa (lectura y escritura) y estímulo a abandonar las lenguas nativas. El modelo de gobierno ideado procuraba alcanzar a la totalidad de las actividades nativas, insertándola en tiempos y espacios diferenciados de los ciclos, ritmos y límites de la vida indígena.

La consiguiente expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo y esta visión europeizante que caracteriza el contexto del surgimiento de los estados modernos, impone la legitimación de algunas prácticas y conocimientos sobre otros, constituyendo la colonización del conocimiento otro eje de dominación

⁷ Otros aportes en torno al *poder tutelar* pueden verse en Pacheco de Oliveira (1988) “O Nosso Governo” Os ticunas e o Regime Tutelar, y Vianna (2002) Limites da Menoridades: tutela, familia e autoridade em julgamento.

que invisibilizó las construcciones mentales y culturales de los diferentes pueblos no europeos y organizó las formas de control y explotación del trabajo.

En el contexto actual el estado argentino se plantea como multicultural y existen una serie de nuevas leyes que garantizan el reconocimiento de los grupos llamados minoritarios. Sin embargo estas declaraciones siguen siendo pensadas desde una mirada colonizadora en el contexto neoliberal, en la cual la enunciación de estas diferencias, sólo alcanza a la visibilización de grupos no legitimados anteriormente, sin llegar a establecer todavía una transformación estructural que implique el borramiento de las jerarquías entre culturas.

El pasaje de un estado social de derecho a un estado democrático de derecho, permite reconocer la implementación de políticas más selectivas y cualitativas destinadas a la incorporación de minorías marginadas. La escuela como construcción socio histórica no quedó ajena a ella. La igualdad de los derechos puso de manifiesto la desigualdad de condiciones expresada en los circuitos diferenciados del sistema educativo. La escuela al ser interpelada en relación a sus funciones, hoy reconocida como espacio público, deja de lado la supuesta neutralidad política con la que se mostró desde sus orígenes, pudiendo ser reconocida como un lugar en el que es posible la pluralidad de voces. Esta línea de pensamiento marcó el carácter social de los museos.



Nuevas miradas sobre la escuela aparecen configurando un campo de tensión diferente, los problemas sociales pueden volverse problemas políticos. Otras lecturas aparecen en torno a esto, pues si bien la escuela no puede garantizar la igualdad, al menos puede ayudar a generar espacios comunes de participación directa. Se reconoce que la ciudadanía no pasa sólo por la pertenencia a un estado, sino por un conjunto de derechos y prácticas participativas que se ejercitan. En este sentido la sociedad civil más vertebrada y sólida acompaña con los reclamos de los derechos no cumplidos brindando una pertenencia real a todos los miembros de una comunidad aceptando múltiples formas de interacción social.

En el contexto actual, fruto de los cambios producidos por la Convención de los Derechos del Niño en 1989, y la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes⁸ sancionada en Argentina en el año 2005, se ha producido un impacto en el ámbito del tratamiento estatal dado a la infancia. No obstante el consenso que concita a su alrededor ha sido cuestionada, como afirma Llobet (2013), desde dos vías: por no haber tenido impacto en las

⁸ Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

desigualdades sociales, y porque se señala que la nueva totalización que supone el abstracto *niño-sujeto-de-derechos* es permeable a un discurso hegemónico respecto de la infancia.

Carli afirma que si bien “por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, y en ese sentido éstos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos” (CARLI, 2006:p.20).

“Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de la vida infantil” (CARLI, 2006:p.22).

El proyecto extensionista, del cual se desprende este análisis, responde a un interés particular del museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia por acercarse a la comunidad, y acercar la comunidad al Museo, favoreciendo su apropiación como *centro productor de cultura*, revalorizando la posibilidad de participar en él. De esta forma, poder incorporar otras voces que no llegan al mismo y dar respuesta concreta a la inclusión de poblaciones históricamente excluidas con quienes se



propone un diálogo para integrar distintas identidades. La otra demanda que toma este proyecto proviene de algunas maestras de esta escuela pública primaria a los trabajadores del área educativa del Museo. Las docentes manifiestan que tienen ciertas dificultades en incluir en las dinámicas escolares y las propuestas de enseñanza a las y los estudiantes que provienen de sectores sociales más postergados. Concretamente solicitan su incorporación en alguna actividad que fortalezca los vínculos entre niños, niñas y escuela. El pedido de articular una propuesta en conjunto, que facilite la posibilidad de *sostener a las niñas y los niños en la escuela*, denota una tensión entre la institución escolar y lo que se espera de niños y niñas para ser parte de ella. A mi entender, en este *pedido* de las instituciones, que responde a sus intereses particulares, subyace un ejercicio del poder estatal dirigido, en términos de Foucault (1988), a estructurar el posible campo de acción de los niños y las niñas a quienes se dirige tal ejercicio. Así, los sujetos destinatarios del proyecto aparecerían como meros receptores, como plantea Souza Lima (1995), de una pedagogía civilizatoria destinada a introducir a estos niños y niñas a tiempos y espacios propios de occidente. Bajo este punto, las preguntas que surgen son; ¿cuánto de las voces de los niños y las niñas estamos escuchando al momento de realizar una propuesta educativa? ¿Puede tener éxito un proyecto que nace desde la verticalidad del estado? ¿Es posible

dejar de reproducir lo hegemónico, para dar lugar a experiencias nuevas, desde diálogos otros, como por ejemplo la niñez?

Aun así, atendiendo a la necesidad de que estas instituciones revisen sus funciones, parece pertinente recuperar a Williams (1980) quien propone pensar cómo las instituciones crean aprendizajes necesarios que responden a una selecta esfera de significado, valores y prácticas que constituyen los fundamentos de lo hegemónico, pero también conllevan contradicciones, conflictos no resueltos de una cultura efectiva, por lo cual ésta es entendida como algo más que la suma de las instituciones, como una compleja trama de interrelaciones que incluyen conflictos, confusiones que son negociables. En este sentido considero que las instituciones educativas puedan entramarse para aprovechar esos intersticios y crear nuevas configuraciones que den lugar a nuevas experiencias.

2. El vínculo adultocéntrico en la experiencia educativa

El proyecto construido con niños y niñas de una escuela pública primaria de la ciudad de Alta Gracia permitió una serie de reflexiones en torno a los vínculos tejidos entre adultos e infantes durante los dos años que duró dicha experiencia.

Habiendo planteado anteriormente sobre la verticalidad que opera entre las instituciones estatales y la comunidad,



la propuesta de este apartado es centrarme en las posibilidades que abrió el proyecto para compartir saberes otros, y poner en tensión prácticas naturalizadas en las relaciones adulto-niño que opera desde una instancia de desigualdad.

Marre plantea que

“si bien los niños/as y adolescentes son, en general, contruidos socioculturalmente en nuestra sociedad como personas dependientes biológica y económicamente de personas adultas que ven y viven el mundo de distinta manera, ellos/as también desarrollan patrones culturales –cognitivos, conductuales y emocionales– de interés en sí mismos, aunque inaccesibles si sólo se los analiza desde una tradicional perspectiva centrada en la enculturación y/o transmisión cultural.” (MARRE, 2013:p.18)

Desde esta mirada, Moscoso entiende que

“así como las mujeres hemos sido excluidas de un pensamiento del centro (androcéntrico), asimismo, los niños lo han sido de un pensamiento que además, es adultocéntrico. El adultocentrismo vendría a constituir, desde esta perspectiva, un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o de niños. En un régimen adultocéntrico, la infancia sería pues el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en distintas esferas de la vida social (cultural, económica, política).

Luego, estar fuera de los regímenes de discursividad significa ser pues, un subalterno o hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta, género, oficio o, en este caso, en términos de generación. Esto es importante pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños.” (MOSCOSO, 2009:p.4)

Las representaciones hegemónicas son constructoras de la *otredad*. Esto implica la elaboración de imaginarios que alcanzan su carácter de hegemónico en la medida en que constantemente se intenta fijar y cerrar los significados de aquella *otredad*, como los indios, las mujeres, los negros, etc. De esta manera me propongo entender a los niños y niñas como una *otredad*, ya que estos son, de distintas maneras, periféricos a un sistema adultocéntrico⁹.

⁹ Existen cantidades de lecturas que aportan sobre la cuestión adultocéntrica, que se desprenden de estudios vinculados a la infancia, los denominados Childhood Studies. Algunos de ellos pueden ser; Corsaro (1997) quien plantea tres clases de acciones colectivas que realizan niños y niñas que dan cuenta que todo fenómeno social es vivido y producido por niños y niñas quienes, en la medida en la que participan de los mismo, también son actores sociales.

Otra lectura en torno al *adultismo* pueden ser los aportes de Flasher (1978), quien destaca que, amparados en una hegemonía adultocéntrica, los niños y las niñas se controlan y regulan a través de regímenes disciplinarios, de aprendizaje, de desarrollo, de maduración y de obtención de determinadas habilidades. Mientras que nuevas miradas y aportes en torno a infancias y adultocentrismo desde América Latina se pueden encontrar en el libro compilado por Valeria Llobet (2013) titulado: *Pensar la*



Así es que, al igual que las cuestiones como la raza, la clase, el género, entre otras, fueron utilizadas por los grupos hegemónicos para construir posiciones desiguales en el entramado social, los discursos biologicistas son cruciales para determinar la desigualdad en lo que a generación respecta. La cuestión evolutiva juega un papel clave en la dominación adultocéntrica, porque se instala la idea de que, en última instancia, cuando el niño sea adulto podrá ejercer la dominación en la que ahora se lo somete. De este modo, entonces, de la misma manera que Europa leyó el mundo indígena, como un estadio previo a la civilización, leemos la niñez, como sujetos a ser llenados y prepararlos para.

Foucault (1988) en el texto *El sujeto y el poder* se propone explicar la cuestión del sujeto y la forma de acercarse a una lectura de cómo se ejerce el poder. El autor comienza aclarando que el tema general de su investigación no es el poder sino el sujeto, y cómo éste se encuentra inmerso en relaciones de poder.

La experiencia educativa relatada en este artículo no queda exenta de estas relaciones. Reflexionar sobre la dinámica que opera en ella, o, como lo pretende Foucault, acercarse al cómo se da el ejercicio de poder, puede ser útil para (re)pensar nuestras prácticas cotidianas.

infancia desde América Latina: un estado de la cuestión.

Para Foucault (1988) no existe algo llamado el Poder, sólo existe el poder que ejercen unos sobre otros. Por lo que las relaciones de poder se articulan sobre dos elementos, que el otro (aquel sobre el que se ejerce) sea totalmente reconocido y que se mantenga como un sujeto de acción. Asimismo, que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuesta, reacciones y posibles invenciones. De esta forma, para el autor, el poder es menos una confrontación entre adversarios que una cuestión de gobierno. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros.

La relación entre los adultos y las niñas y los niños en el proyecto de extensión mostró que existe un sistema de diferenciación que permite actuar sobre la acción de estos últimos. La diferencia de roles, en tanto tallerista y estudiantes, denota posiciones desiguales, como también el adultocentrismo que gobierna dicha relación. El objetivo perseguido por quienes ejercimos el poder, sea este realizar un oficio (tallerista, docente) o llevar adelante el proyecto formulado, sumado a la institucionalización de la propuesta, estando la misma enmarcada dentro de los parámetros escolares, supuso una desigualdad de posiciones en la construcción de la práctica. Aun así, esto no significa un sometimiento de las niñas y los niños. Como afirma Foucault (1988), el poder sólo se ejerce sobre sujetos libres. Lo que dispara este análisis es una pregunta en torno a la mencionada relación de poder, y es si, ¿es posible

Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista. Mariano Pussetto



que niños y niñas puedan torcer esta relación de poder que los ubica sólo en el plano de la resistencia? Lo que sí sabemos, es que desde su nacimiento todo sujeto es capaz de ejercer tal resistencia.

Ahora bien, una vez visibilizada la relación de poder, podemos avanzar sobre los procesos llevados adelante con los cuales se intentó construir una experiencia que discuta con los vínculos hegemónicos entre adultos y niños. Así me interesa hacer un breve relato de los dos años trabajados, centrándome en parte de la experiencia, para intentar pensar lo antes mencionado.

Con este proyecto se pretendió fortalecer la apropiación y transformación de un espacio público¹⁰ en el barrio y del reconocimiento del Museo como un espacio propio a través de una participación activa que dé cuenta de las distintas formas identitarias que asumen los niños y las niñas, cómo construyen su identidad y qué lugar ocupa el arte en la formación de los mismos. En ese sentido el desafío estuvo en construir situaciones didácticas que actuaran como mediadoras del conocimiento en juego. La intervención de los educadores

favoreció la interpelación de este conocimiento revelando las disputas y el saber cristalizado en él.

En la medida que niños y niñas interactúan generando preguntas, reconociendo saberes, revelando otras miradas o descubriendo un nuevo conocimiento, se puede afirmar que se produce una experiencia, que si bien es personal, al desarrollarse en un entorno social y cultural también es colectiva.

Abordar este proyecto educativo entre la escuela y el Museo supuso revalorizar los saberes de la comunidad y la capacidad de agencia de niños y niñas aceptando que más allá de los contenidos a desarrollar impartidos por un diseño curricular escolar, existe la intención de ejercer el derecho a la cultura, favoreciendo el acceso a instituciones públicas como lo son el museo y la escuela, no sólo como visitantes sino apropiándose de ellas, encontrando en el arte la posibilidad de transformación, o al menos de denuncias de injusticias de las cuales el mismo estado también es responsable, lo que demanda de una mirada constante en las prácticas educativas. Este último punto se vuelve crucial en una propuesta educativa basada en la construcción de las identidades, por ello con el propósito de conocer qué mirada tienen las y los estudiantes de su barrio y recuperar la posibilidad de reflexionar sobre ella, hicimos algunas actividades que dieron cuenta del estigma que sienten al pertenecer a esta comunidad, los relatos sobre los abusos de poder, la discriminación y la vulnerabilidad en la

¹⁰ Para Harvey (2013), la constitución de un espacio público en común, requiere una apropiación del mismo mediante una acción política por parte de los ciudadanos y el pueblo. De esta forma, mediante el objetivo del proyecto de fortalecer y propiciar una apropiación y una transformación de determinados espacios públicos, en términos de Harvey, se estaba buscando transformar estos espacios público, en espacios comunes.



cotidianeidad, así como también revalorizaciones del barrio y su entorno. Algunas de las definiciones del barrio fueron:

“No me gusta que siempre hay tiros”; “Se cagan a tiros”; “Se chupan y se drogan”; “Me gusta porque hay canchitas de fútbol”; “Me gusta jugar al fútbol y andar en bici en la calle”; “Me gusta el barrio porque es tranquilo cuando no hay líos”, “Me gusta porque hay animales, hay caballos...” (Niños y niñas, comunicación personal, abril 2014).

Estas percepciones de las niñas y los niños sobre el espacio social, nos interpelaron en la posibilidad de generar un proyecto a partir del reconocimiento de las potencialidades personales y colectivas y la necesidad del uso de los espacios públicos como eje central en la apropiación de los mismos. Desde ahí en adelante, los conceptos transformación y participación, fueron quienes guiaron el proyecto.

Los primeros talleres del año tuvieron como abordaje principal la problemática identitaria. Así fue que en el primer taller buscó recuperar aspectos subjetivos que cada niño/a podía expresar de manera singular ligados a una reflexión sobre sí mismo/a. Para ello se narró el cuento *El punto* de Peter Reynolds y se propuso que cada uno eligiera los materiales y diseñara su propio dibujo con puntos. Al principio costó que algunos/as estudiantes dibujaran por sí solos/as sin estar pendiente de lo que hacía su

compañero/a de banco. Hubo que hacer hincapié en la posibilidad de expresión individual y respetar tiempos distintos en las producciones que finalmente concretaron. Al finalizar, en una instancia de reflexión, de manera espontánea, uno de los niños propuso hacer un cuadro que contuviera a todos los compañeros y las compañeras plasmando la idea de grupo.

En el siguiente taller la propuesta fue trabajar con el cuento *La línea* de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes, con el objetivo de ver la relación de uno como individuo con los demás, como elementos constitutivos de la identidad.

El taller tuvo sus dificultades porque se presentó una discusión entre dos compañeros que terminó en una agresión física y esto cautivó la atención de docentes y estudiantes. Sin embargo, se pudo reconstruir el cuento y compartir una lectura en conjunto. Esta situación nos dio pie para pensar en abordar con mayor profundidad la importancia de trabajar con el otro, aprender del otro y con el otro.

De mayo a junio se buscó recuperar esta última problemática. Para esto se realizó un taller donde la consigna fue, en grupos de a dos, dibujar una casa, un árbol y un perro tomando ambas personas el mismo lápiz sin poder hablar, por lo que debían utilizar otra manera de entenderse y comunicarse. Esto presentó algunas dificultades al comienzo, pero al terminar se lograron los objetivos, incluso en aquellos que presentaron mayores dificultades al empezar. La intención principal del



taller fue poder pasar del *no sé* (que se manifestaba constantemente en la voces de las y los estudiantes) al *podemos hacerlo*, y fortalecer el trabajo con el otro.

Luego de abordar el eje que había surgido como *problemático* se volvió a la planificación que iba signando al proyecto. Pasamos de trabajar el *yo*, a trabajar el *nosotros*, *el otro simbolizado* dando lugar a trabajar el barrio, el barrio significado y la ciudad de Alta Gracia.

Esto nos llevó a un siguiente taller en donde, de manera individual, se propuso dibujar libremente los espacios, las personas y los objetos que les parecían importantes a cada uno/a en el recorrido que realizan de la escuela a la casa. Una vez terminado este dibujo, bajo la misma consigna, espacios, personas y objetos, ahora se dibujó la ciudad de Alta Gracia. Para terminar se pegó un mapa de la ciudad y se hizo una puesta en común sobre los diferentes espacios que fueron reconociendo. Allí salieron lugares como: la escuela, la plaza del mástil (plaza ubicada a tres cuadras de la escuela), el Museo de la Estancia Jesuítica, el Tajamar junto al Reloj público, el supermercado Becerra y los cines dentro del mismo, el arroyo, las sierras, entre otros.

Luego se buscó abordar de manera individual los significados específicos que cada uno de los niños y las niñas le otorgan a los espacios, objetos y personas plasmados en sus dibujos.

En el posterior encuentro, realizado en el Museo, se tuvo como objetivo pensar en las relaciones espaciales del Museo y cómo se materializaron las desigualdades, atendiendo a la relaciones de dominación/subordinación que existieron entre los habitantes de la estancia y la resistencia efectuada en dicha relación. En ese sentido se trabajó en una visita con anclaje en la esclavitud, el viaje forzoso, etc. Al circular por los espacios propuestos para la visita se buscó indagar en la relación dominante-dominado dentro del Museo, para pensar posteriormente los mapas de la desigualdad en la ciudad de Alta Gracia.

Al siguiente taller en el Museo se propuso una dinámica de trabajo con el cuerpo y, mediante éste, se buscó continuar reflexionando sobre el trabajo como grupo. Asimismo se retomaron las problemáticas barriales. Fue importante la presencia de un grupo de padres que participaron activamente de la propuesta de la jornada. Para finalizar se leyó el libro *El rey del mar*, que nos invitó a pensar el trabajo colectivo como unidad y forma de profundizarlo.

En el encuentro posterior se propuso una recorrida por el barrio con el objetivo de identificar espacios, reconocerlos y pensar el modo de ser y estar en los mismos. De esta forma se intentó profundizar sobre lo público y lo colectivo como dos maneras distintas de espacialidad.



Algunos de los registros de las y los estudiantes fueron:

“lo colectivo es trabajar en grupo”; “lo público es de todos, lo privado tiene dueño y nos deja afuera” (Niños y niñas, comunicación personal, junio 2015).

Ante la pregunta sobre si los espacios públicos y los espacios colectivos son lo mismo, las respuestas fueron:

“si hay un lugar público hay que construirlo entre todos para hacerlo colectivo”; “el museo es público porque puede ir cualquiera, pero lo hacemos colectivo cuando hacemos los talleres” (Niños y niñas, comunicación personal, junio 2015).

Sobre lo que no puede faltar para que un espacio sea colectivo, los niños y las niñas dijeron:

“estar todos incluidos”; “poder opinar y charlar”; “juegos”; “música y baile”; “colaboración” (Niños y niñas, comunicación personal, junio 2015).

Estas reflexiones de parte de las y los estudiantes dieron cuenta de los resultados alcanzados hasta el momento y los aportes mostraron la capacidad de agencia de los niños y las niñas sobre el espacio público, sobre la construcción y las maneras de apropiarse del mismo.

A mediados del año se realizó un taller en la escuela con el fin de lograr una intervención en la institución como una forma de apropiación del espacio escolar. Se trabajó con el cuento *La silla de imaginar* de la escritora Canela. Éste

dio origen a diversas realizaciones de los niños y las niñas en las paredes de la escuela y también en la transformación de una silla escolar en otra diferente, cargada de sentidos y subjetividades, producto de su participación. Luego de esta intervención las y los estudiantes invitaron a sus maestras a sentarse en esas sillas a imaginar. En otra oportunidad también lo hicieron con otros sujetos del barrio que pasaban por la plaza que los convoca en sus tiempos libres. Así fue que las y los estudiantes proponen ampliar la propuesta modificando el resto de las sillas rotas de la escuela y trayendo sillas de sus casas para ser restauradas.

La propuesta de los niños y las niñas derivó en una muestra en el Museo de la Estancia Jesuítica titulada *Por un cambio de voz*. El objetivo de su realización respondió al interés de dar cuenta de los significados que los sujetos le atribuyen a los objetos, actividades, personalidades y espacios del barrio que reconocen como propios y que desearon poder compartir.

Pensando en la muestra como una instancia importante hacia la apropiación del Museo como centro productor de cultura por parte de los sujetos, se les consultó a los mismos sobre qué les gustaría poder exponer de todo lo realizado en el año. La respuesta fue, mayoritariamente, las sillas. Cabe destacar que las decisiones de qué podemos exhibir en el Museo, fueron cambiando en función de las experiencias pedagógicas planteadas y nos interpelaron en los modos de



trabajo habituales. Esta vez las decisiones implicaron una negociación de sentidos principalmente con los niños y las niñas, así como también negociaciones, no sólo al interior del Museo, sino también con la escuela como interlocutora.

En ese sentido las preguntas que nos atravesaron tuvieron que ver con el rol de las instituciones para visibilizar o invisibilizar las desigualdades sociales. Entendimos así que como instituciones públicas tenemos una responsabilidad social en tanto no reproducir las prácticas de marginalidad y desigualdad naturalizadas socialmente. Aun así, se reflexionó en torno a que en la actitud de empoderar al otro subyace un sentido paternalista que busca posicionar y *proteger* al empoderado, reconociendo en ello incapacidades o limitaciones. “Empoderar estaría resaltando una visión clasista, pues el que empodera detenta el saber/poder, contribuye al distanciamiento vertical y a fortalecer la figura del individuo” (CURTONI, 2008:p. 35).

El camino hacia la concreción de la muestra supuso una serie de cambios y dificultades en las formas en que fue propuesta su realización. La posibilidad de concretar la muestra en el Museo, en donde otros sujetos externos son quienes, acompañados de trabajadores de la institución, construyen la exposición, produjo una serie de rupturas y problematizaciones hacia el interior del mismo. Sucedió que por primera vez el Museo dejaba de ser la única voz legítima que defina el qué y el

cómo, siendo permeado por voces no legitimadas anteriormente, que proponen, irrumpen y transgreden la homogeneidad institucional.

El *cambio de voz* es inobjetablemente una decisión política y la misma toma relevancia hacia los modos del trabajo interno. Este hecho problematizó a la institución Museo, con el desafío que implicaba dar lugar a otros saberes que están anclados en la comunidad escolar y barrial, y también nos interpela como trabajadores de manera individual y a nuestras prácticas laborales. Fue en esa interacción con los otros que se produjo una movilización interna y por lo tanto esos diálogos dieron como resultado el aprendizaje como fenómeno institucional.

También para las maestras el trabajo conjunto permitió “escuchar de manera distinta a los alumnos y alumnas”, “nos pedían ir a la plaza del mástil y nosotros queríamos la otra, la más linda, después de recorrer el barrio con el Museo, nos dimos cuenta, que había que escucharlos de otra manera, que esa plaza era la suya y la otra era la de ‘los chetos’ del barrio, y así empezamos a intervenir también la plaza” (Maestra de grado, comunicación personal, octubre 2015).

Desde la puesta en marcha de este proyecto nos sentimos interpelados en relación a las posibilidades que las instituciones estatales tienen de desafiar sus propios mandatos, de dar lugar al aprendizaje como fenómeno institucional, de modificar sus estructuras y poder generar un diálogo



genuino al interior de toda la institución. Aun así la pregunta es si la inclusión permite una integración horizontal de lo que se construye como conocimiento o sólo estas instituciones abren sus puertas en una actitud *paternalista de ceder lugar*.

De esta forma, retomando el paradigma del protagonismo, “la infancia tiene que lograr ganar espacio que le permita avanzar en las posibilidades de participación protagónica, vale decir, con pensamiento propio, con acciones significativas en conjunto” (CUSSIÁNOVICH Y FIGUEROA, 2009:p.88). Así, el protagonismo es comprendido “como un proceso cultural, un modo de vida y simultáneamente como una síntesis de ideas que abre sentidos con valor emancipador y que constituye un campo simbólico en el que se va reconociendo la infancia que reivindica autonomía, exige respeto a sus derechos y plantea su derecho a participar con pensamiento y voz propia” (CUSSIÁNOVICH Y FIGUEROA, 2009:p.90).

A modo de cierre y apertura

A partir de estas reflexiones considero que muchas de las prácticas y los discursos están atravesadas por una *colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser*, impresas en nuestras matrices, y deconstruir esas marcas no supone una tarea fácil. “En la medida en que no podamos superar y abandonar los sentidos de la colonialidad y eurocentrismo del

conocimiento como principal modelo de la ciencia, no será posible generar *saberes otros* y coproducidos sustentados en formas de conocer alternativas, situadas, plurales y transversales” (CURTONI, 2008:p.36), pero al menos mientras podamos darnos cuenta ir avanzando en esa apuesta.

En relación a la dimensión generacional, en tanto esta es uno de los rostros de la desigualdad que acompaña los procesos, entiendo, como plantea Moscoso, que

“incorporar los puntos de vista de los niños en los análisis denotaría, por lo mencionado, la asignación de un lugar para el pensamiento infantil en el mundo sociocultural y, por ende, romper con la invisibilización a la que los niños han sido sometidos en las dimensiones anteriormente expuestas: dejar hablar a los niños desde su propio lugar, esto es, su propia niñez, representa reafirmar su subjetividad y su modo de vivir el presente” (MOSCOSO, 2009:p.7).

Tubino propone la interculturalidad como un concepto reflexivo para problematizar y propiciar una instancia de decolonización del poder, el ser y el saber.

“La interculturalidad crítica busca suprimir la asimetría social y cultural por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural se tornan inviables sin un diálogo intercultural auténtico. [...] Para tornar real el diálogo, es preciso comenzar por hacer visibles las causas del no-diálogo. Y eso pasa necesariamente



por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones (de índole social, económica, política y educativa) para que ese diálogo se dé” (TURBINO, 2001:p.8).

Si se tornan concretas las condiciones para un diálogo real, se haría posible, en el tiempo, desarmar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre los diferentes grupos socio-culturales.

En cuanto a los vínculos que se establecen entre la universidad y la comunidad, la propuesta compartida deja entrever los diferentes procesos por los que atraviesa un proyecto que vincula saberes universitarios y extrauniversitarios. Así, desde el trabajo desarrollado durante estos dos años, podemos dar cuenta que sólo una perspectiva que piense la demanda como producto de la vinculación mutuamente productiva entre la multiplicidad de saberes, será capaz de construir saberes otros, y desarmar los vínculos desiguales que operan en nuestras prácticas cotidianas. Así, en el afán de generar espacio más democráticos y reflexivos, en donde los sujetos sean protagonistas de prácticas liberadoras y descolonizadoras de las prácticas de segregación históricamente legitimadas, se debe problematizar sobre los diálogos que se establecen entre las instituciones estatales y la comunidad. De esta manera debemos profundizar en una crítica reflexiva para contribuir y fortalecer espacios de debate sobre saberes, identidades y ciudadanía, y desarrollar

cuestionamientos adecuados en busca de una democratización de estos espacios.

Si bien podemos ver que aún nuestras prácticas contienen una herencia paternalista, sin destruir el etnocentrismo y el adultocentrismo en su totalidad, ni pudiendo lograr una real decolonización, también creo que en la acción de la universidad, la escuela y el museo, de construir un trabajo conjunto con la comunidad, subyace un posicionamiento político crítico necesario para ir hacia un camino transformador de las instituciones, y desde éstas, propiciar las condiciones que hagan posible una genuina emancipación de los sujetos. Son múltiples los desafíos, así como las posibilidades en tanto asumamos el compromiso moral e histórico que tenemos con la comunidad.

Tras la experiencia vivida, a mi entender, es el protagonismo colectivo de la niñez, el punto fundamental para garantizar sus derechos, y es, también, el modo en que se comienza a tejer una disputa entre la niñez en el sistema adultocéntrico. El protagonismo de niños y niñas organizados conlleva la modificación de prácticas, no sólo de manera personal sino, fundamentalmente, desde la organización colectiva como eje central de la resistencia y la potencial transformación de las relaciones de poder.



Bibliografía

BOURDIEU, P. (2000) *Cosas dichas*. Bs. As: Gedisa.

CARLI, S. (2006) "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente" En CARLI, S. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

CORSARO, W. (1997) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.

CURTONI, R. (2008) Acerca de las consecuencias sociales de la Arqueología. Epistemología y política de la práctica. En *Revista Comechingonia* Núm. 11 (pp. 29-45) ISSN: 0326-7911. Córdoba, Argentina: C.E.H. PROF. CARLOS S.A. SEGRETI - U.A. CONICET

CUSSIÁNOVICH A. y FIGUEROA, E. (2009) "Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma?" En LIEBEL, M. y MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (coordinadores) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.

DUJOVNE M. (2014) "Patrimonio Ciudadanía e Identidades". Seminario virtual. *Programa Museo y Educación: Aproximaciones a una pedagogía crítica del patrimonio*. Lugar: Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.

FLASHER, J. (1978) Adulthood. En *Adolescence*. Vol. 13. Núm. 51 (pp.517-523)

FOUCAULT, M. (1988) El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*. Núm. 3. Vol. 50. (pp.3-20). ISSN: 0188-2503 México: Universidad Nacional Autónoma de México

GRAVANO, A. (2005) *El barrio en la teoría social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

HARVEY, D. (2013) *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Salamanca. Akal.

LLOBET, V. (2013) "La producción de la categoría 'niño-sujeto-de-derechos' y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional" En LLOBET, V. (Comp) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

MARRE, D. (2013) "Prólogo. De infancias, niños y niñas" En: LLOBET, V. (Comp) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)



MOSCOSO, M. F. (2009) "La mirada ausente: Antropología e infancia". En *Aportes Andinos* Núm. 24. (pp.) Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. (1988) "*O Nosso Governo*" *Os ticunas e o Regime Tutelar*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero

QUIJANO, A. (1992) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de investigaciones sociales.

SOUZA LIMA, A.C. (2013) [1995] "Estrategias de conquista y tácticas de gobierno" En SOUZA LIMA, A.C. *Un gran cerco de paz. Poder tutelar, indianidad y formación del Estado en el Brasil*. México: CIESAS. [En prensa]

TUBINO, F. (2001) Interculturizando el multiculturalismo. En TUBINO, F. *Interculturael. Balance y perspectivas*. España: CIDOB-CEPAL.

VIANNA, A. (2002) *Limites da Menoridades: tutela, familia e autoridade em julgamento*. Tese de Doutorado. Lugar: PPGAS/MN /UFRJ

WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y Literatura*. Lugar: Las cuarenta.