

¿Qué tan chicos son los chicos?

Ensayos sobre la participación infantil





FUNDACIÓN ARCOR

Consejo de Administración:

Presidente:

Lilia M. Pagani

Vice - Presidente:

Rita M. Maranzana

Secretaria General:

Claudia S. Pagani de Martín

Pro - Secretaria:

Karina Pagani de Cañarte

Tesorera:

Sonia Maranzana de Giai

Pro - Tesorera:

María Rosa Pagani de Babini

Vocal Titular:

Inés D. Martínez de Seveso

Gerente: Santos Lio

Chacabuco 1160 - Piso 10
(X5000IIY) Córdoba, Argentina
Tel: 0054 351 420 8303 - 420 8254
Fax: 0054 351 420 8336
funarcor@arcor.com.ar
www.fundacionarcor.org

"En cursiva"

Revista temática de Fundación Arcor.

Producción y Coordinación Editorial:

Área de Movilización Social:

Javier Rodríguez

Área de Estudios e Investigación:

Mariana Arruabarrena

Área de Comunicación y Difusión:

Vanina Triverio

Corrección editorial: Dr. Estanislao Antelo

Fotografías: Julieta Escardó

Diseño: CV Diseño

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente.

Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor.



El cuarto número de *En Cursiva* ingresa en la trama de la participación infantil. Una temática de preocupación histórica, parcialmente recuperada en los últimos años por diversas disciplinas y desde una multiplicidad de dimensiones y posturas. Más aún, una temática sorprendentemente actual y potente para ser desglosada en sus significados, para abrirla a su relación con otros términos y analizarla en su especificidad e impacto en nuestras prácticas.

Es en la polifonía de significados y sentidos que contiene el término que el concepto de "participación" no resulta sencillo de definir. "Tomar parte en una cosa", "recibir una parte de algo", "compartir", "dar parte, noticias, comunicar", son algunas de las acepciones del término. Acepciones que

se anudan a la posibilidad que tiene el sujeto infantil de ingresar, inscribirse en un presente y desde allí ser parte de un "nosotros".

Más allá de este escenario complejo que presentamos, lo cierto es que los niños y las niñas –queramos o no– participan: *son, reciben y toman parte* de la sociedad y de las propuestas que ésta tiene para su desarrollo. Lo que se modifica sustancialmente (y es ahí donde vale la pena ingresar en el análisis) es **en calidad de qué y con qué calidad** pensamos y actuamos las generaciones adultas la participación de las nuevas generaciones: **¿protagonistas?, ¿responsables?, ¿destinatarios?...**

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, marca un

hito fundante al respecto. Se trata de un tratado internacional de Derechos Humanos que desde su aprobación ha transformado paradigmáticamente el modo de concebir la infancia. Todos los países del mundo –excepto Estados Unidos y Somalia– ya han ratificado el cumplimiento de sus normas que, entre otros, reconoce como sujetos de derechos a los menores de 18 años, es decir, a todos los niños y niñas, sin distinción.

En diferentes artículos, la CDN se aproxima y delimita la temática de la participación, pero es en el número 12 en el que ingresa sin desvíos en la complejidad propia de la temática. Dice textualmente: “*Los estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones de niño*”. El artículo entrelaza tres conceptos fundamentales para pensar la temática: la necesidad de educación, de información para **formar un juicio**, el derecho del niño a **expresar su opinión** y la exigencia de que ésta **sea tenida en cuenta**.

A su vez, supone al menos tres implicancias: 1. El niño tiene el derecho, lo cual en tiempos actuales, puede parecer un obviedad. 2. Ingresamos al campo de “la escucha”, en la necesidad de un “otro”, que es quien pone en marcha un dispositivo para que el niño exprese su opinión y, además, “la tiene en cuenta”. Esto último no es menor si queremos evitar pseudosituaciones de participación. 3. Relacionada a la anterior, implica también la demanda de trabajar para que el niño pueda elaborar sus propios juicios, de trabajar en el campo de su educación.

Estos componentes son analizados en la revista: por un lado, el impacto de la afirmación acerca de derecho del niño y, por otro,

la necesaria mediación del adulto en tanto dispositivos que a modos de andamios apoyen esa participación.

En el desarrollo de los contenidos, podrán apreciarse distintos tipos de inscripciones sobre el tema, así como distintas posturas y enfoques. Se pondrá en duda una suerte de afirmación lineal que asocia mecánicamente la idea de la participación infantil a una receta mágica contra todos los males de la relación entre las generaciones adultas y las nuevas generaciones; se preguntará por las condiciones, los requisitos que esa participación debe tener para que realmente sea provechosa; y también se cuestionará el imperativo mismo de responsabilidad y autonomía infantil, a costa de la desresponsabilización adulta.

Transitando la senda del conocimiento científico que tiene la obligación de dudar de sí mismo y venciendo la tentación de la “fascinación de la metáfora”, se pondrán en tela de juicio afirmaciones universales acerca de la participación infantil. Simultáneamente, se expondrán algunas experiencias que –entre muchas otras– la ponen en práctica, dando cuenta cotidianamente de lo que es posible construir con los niños cuando los adultos lo permiten y facilitan. Estas experiencias rompieron con moldes preestablecidos respecto de lo que puede o no puede hacer un niño y dieron lugar a otros mundos posibles, otros modos relacionales con resultados interesantes de ser analizados.

Invitamos a ustedes a ser parte de la reflexión y apuesta que proponen estas páginas.

Fundación ARCOR

Sumario

- 6 **CONTRA LA RESIGNACIÓN.** Por Estanislao Antelo
- 10 **PENSAR LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.** Por Leandra Bonofiglio
- 13 **GOBERNAR CON LOS NIÑOS.** Proyecto La Ciudad de los niños y las niñas (Rosario)
- 17 **PARTICIPACIÓN Y GOBIERNO, LOS BORDES DEL EUFEMISMO.** Por Daniel Brailovsky
- 20 **¿CUÁNDO FUISTE VALIENTE?** Por Bettina Motta
- 23 **LAS REGLAS DEL JUEGO.** Por Patricia Redondo
- 25 **PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES:**
LA COMPLEJIDAD DE UN ENUNCIADO. Por Debora Kantor
- 34 **ALGUNAS NOTAS PARA PENSAR LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.** Por Valeria Llobet
- 37 **AGRANDADITOS.** Por Jorge Rodríguez
- 39 **¿QUÉ SIGNIFICA PARTICIPAR EN EL JARDÍN DE INFANTES?** Por Mónica Meraviglia
- 40 **LA INFANCIA A TODA ORQUESTA.** Conversamos con Claudio Espector
- 60 **LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA VIDA PÚBLICA.** Por Mercedes Miniccelli
- 64 **NIÑOS EXTRAÑOS.** Por Leandro de Lajonquière
- 61 **VER LA INFANCIA.** Proyecto Cine + chicos de la Dirección Provincial del Nivel Inicial. Provincia de Buenos Aires
- 65 **SUJETOS.** Por Daniela Gutiérrez
- 68 **ENTREVISTAS:** Marisol Iturralde
- 70 **BIBLIOGRAFÍA Y PELÍCULAS SOBRE LA INFANCIA**

* Los poemas publicados en esta edición (*Principio*, *Sardá* y *Bautista*) son obra de Martín Rodríguez.



Contra la resignación

Por Estanislao Antelo

Los niños tienen derechos. Los niños tienen derecho a participar y punto. Suficiente. ¿A quién se le ocurre oponerse? ¿Quién se atreve a poner en duda el valor de esas conquistas?

Sin embargo y afortunadamente, muchos de los textos que integran esta revista pertenecen al rubro de la duda, esa jactancia fundamental que guía la tarea de pensar. Como suele suceder, la reflexión sistemática que practican los que estudian, no se contenta con los puntos finales, las suficiencias, la seducción de lo estelar, lo que ya está o lo que ya no requiere más trabajo ni atención. El músculo de la interrogación rara vez descansa. Lo inexorable no lo deja dormir.

Es que la participación se ha convertido en un objeto complejo. Adecuada o improcedente, excesiva o insuficiente. Algunos se horrorizan al verla en acción. Otros la celebran y tra-

bajan para propagarla. Habitualmente restringida al mundo adulto, es decir, patrimonio de aquellos humanos con responsabilidad para elegir y/o decidir (al fin y al cabo un

adulto es el que puede y debe responder por sus actos), ha penetrado capilarmente el universo infantil y escolar: "Todos los niños tienen derecho a expresar su opinión y a que esa opinión sea tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones que les afectan".

¿Pero qué es efectivamente lo que sucede? ¿Cuándo y por qué se ha convertido en un problema, en términos educativos? ¿Qué relación

tiene con otros términos vecinos tales como responsabilidad, autonomía, confianza, democracia? ¿En qué situaciones y en qué espacios y a propósito de qué cuestiones se hace presente? ¿Qué hace o deja de hacer la escuela y las instituciones que reciben niños con la cuestión de la participación?

Los autores de los textos que usted va a leer provienen de distintas formaciones y experiencias en el trabajo con niños y jóvenes. Pretenden mostrarnos las aristas menos conocidas, las más espinosas y ambiguas de la relación entre los derechos (en especial los derechos de los niños y los jóvenes, y en particular el derecho a participar) y la responsabilidad adulta. Son textos escritos contra la resignación, que avanzan sin derrochar optimismo intentando sortear la candidez filantrópica o la condena escatológica que, aliada con la queja, paraliza los cuerpos. Cautelosos con las prescripciones que habitualmente se derivan del tratamiento de la cuestión, los autores optan por esforzarse en mostrar cómo, aquello que atañe a los derechos, y en particular al derecho a participar, no se restringe al mero parloteo y la proclama. Un derecho, precisa de un verbo para materializarse. Un derecho no es tal si no muestra su vigor en un ejercicio práctico.

Básicamente, podemos agrupar las distintas perspectivas de los autores de los artículos, en los siguientes conjuntos problemáticos.



En primer lugar, la advertencia, el reconocimiento, la constatación de que los niños y los jóvenes tienen derechos; advertencia, llamamiento o grito dirigidos al que viola, restringe, usurpa, acalla, atropella o simplemente ignora el derecho y las reglas del juego de la vida comunitaria, pero también al que se contenta con enunciar aquí y allá las bondades de los derechos conquistados sin mostrar con claridad el sitio, la ocasión y el desempeño de su funcionamiento empírico, o a quien no advierte la paradoja de ceder la titularidad de derechos que en la práctica no pueden ser ejercidos. Los autores nos recuerdan que quien pretenda trabajar en pos del cumplimiento de tales derechos se encontrará rápido con la insuficiencia de la proclama, la declaración, el principio, las voluntades y las buenas intenciones.

En segundo lugar, el reconocimiento del "derecho de los niños", **no deshace** la responsabilidad adulta sino que la magnifica, colocando en el tapete la dupla autonomía/heteronomía, cuyo impacto en el meollo del comportamiento humano exige de todos nosotros un esfuerzo mayúsculo por situar y elucidar la función de la asimetría en el trabajo con las nuevas generaciones. Es más que bienvenida la firmeza que todos los textos le asignan a esa responsabilidad, ineludible, irrenunciable y fundante de la vida humana. Si algún derecho tiene un niño es *el derecho a escuchar que un viejo le hable. (...) Brindar palabras, brindar la palabra, brindar por las palabras.*

En tercer lugar, la versatilidad misma del término participación (*laxo y polisémico* cuando no *contradictorio*) que por momentos lo hace fértil y por momentos ambiguo. De usos múltiples, en un inicio, profusa y enérgicamente aplaudido, remedio ideal contra el *no te metas*, hoy soporta sospechas y pedidos de esclarecimiento, visibles en la famosa expresión: *la participación es buena "siempre y cuando"...*

Es que hay niños que efectivamente participan pero en el circuito del delito, del tráfico o la prostitución. También participan como objetos de consumo más o menos cotizados, como un bien personal más a declarar, niño-bien personal que funda la lógica mercantil y alimenta su voracidad de la *inmediatez*; niños que, como si fueran electrodomésticos, sólo se les puede pedir que funcionen debidamente, es decir, que no se apaguen, ni fallen, niños y jóvenes que participan con su número de DNI, "si es que lo tienen", escrito en interminables listados de facturación, y con innumerables actividades ataditas unas a las otras, intentando sincronizarlas para poder hacer algo "educativo" durante los almuerzos escolares. También hay niños y jóvenes que efectivamente participan de la deriva generalizada, como mojones que la gente prefiere esquivar, cuyo destino final aparenta emparentarse con el delito. La tensión entre el niño, puro destinatario sometido a las decisiones de los otros, versus el niño protagonista, en condiciones de decidir sobre un buen número de aspectos de la

Estanislao Antelo es Pedagogo y Doctor en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.



vida comunitaria, es examinada de cerca, repetidamente, desde distintos ángulos, en este número de la revista *En cursiva*.

En cuarto lugar, la impronta que los términos participación y/o “participativo” dejan en el mundo escolar que con frecuencia deposita ingenuamente en la palabra participación (transformada en *lema educativo* o con *halo de estrella*), la capacidad de guiar un *proceso general de democratización de la experiencia escolar* sin examinar el sacudón que esa premisa provoca en algunas de las ideas primitivas asociadas a la educación en sentido estricto, como son la enseñanza, la transmisión, la intervención, la *imposición* y la *implicación*. La participación, eso parecen decir los escritos, no es en sí misma ni igualitaria ni mágica y puede incluso hacernos olvidar la desigualdad de origen de los más o los menos participativos.

En quinto lugar, definir *la participación infantil como el ejercicio temprano de las virtudes cívicas propias de la vida adulta*, acorde con las capacidades propias del momento vital del niño/a, retrotrae la discusión sobre derechos y deberes al sentido inaugural de la acción educativa entendida como la intervención directa, más o menos sistemática, en la formación práctica de esas virtudes, y nos empuja a cotejar los resultados actuales de los modos de vivir en sociedad, con ese haz de marcas prácticas al que llamamos educación y que, pue-

ta en juego a través de una enseñanza dirigida a los niños y jóvenes, puede ser entendida como *invención de realidades que no pertenecen al contexto de sus cotidianidades*. Eso es educar y eso es dar parte.

Por último, la agitación que la promoción del derecho a participar suscita en la corporación de educadores y afines puede ser usada para discutir sin remilgos la función y la tarea de los mayores en éste, el mundo en que vivimos. Participar, reconocer el derecho a participar no es pedir a los niños y jóvenes que opinen sobre todo. *No es hacerse querer* ni presentarse como respetuoso de los derechos de los demás. La dificultad parece estribar entonces no en el derecho omitido sino en la retirada de la tarea de educar, cuyo resultado, según se afirma, es el *infanticidio*. Contra el abandono y la irresponsabilidad, la participación es entendida como la suposición adulta de que el niño o el joven forman parte, participan de la comunidad humana, es decir, toman parte, tiene una parte, etc., siempre que el adulto haga lugar, se corra, no cierre la puerta, hable con ellos, les enseñe, desee algo para ellos, se dirija a ellos y crea en ellos, sin ocupar siempre el centro y sin apropiarse de todas las partes restantes que componen eso que llamamos sociedad, pero también sin olvidar el papel fundamental de la diferencia de fuerzas que lo separa de un niño o un joven (en especial *la unidireccionalidad de la dependencia*), con *autoridad, responsabilidad y confianza*.

Además de los artículos compartimos con ustedes tres experiencias que muestran el funcionamiento y la eficacia de la participación infantil cuando el adulto es responsable, es decir, responde, está en algún lugar.

Por un lado las Orquestas infantiles y juveniles dirigidas por el Maestro Claudio Espector y gestionadas por el Programa ZAP (Zonas de acción prioritaria) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Con casi diez años de funcionamiento, es increíble ver como, lenta pero eficazmente, muchas veces sin la ayuda necesaria, Espector y su equipo de notables adultos responsables encabezado por Beatriz Fuchs, extienden la belleza de la música por lugares y espíritus deliberadamente privados de la riqueza de un número considerable de los correctamente llamados bienes culturales. En una experiencia que conjuga distinción con aprecio, responsabilidad con autonomía y talento con participación, se ofrece al visitante o aficionado al mundo de la música, vibrantes ensayos, conciertos sublimes y el sentimiento poderoso del placer obtenido como corolario del esfuerzo, el contacto con el aprecio y el intenso trabajo compartido. Uno se pregunta sin remedio: ¿Cómo es que Espector y su equipo no disponen de todos los medios necesarios (materiales y no materiales) para repartir el brillo y la eficacia de la experiencia que coordinan por todos los rincones posibles de nuestro país?

Por otro lado, una experiencia piloto desarrollada durante el 2007 en cinco Jardines de Infantes de la Provincia de Buenos Aires, denominada Cine+Chicos, puesta en acción por Patricia Redondo y coordinada por Pablo Boido. Contra todo pronóstico, vemos como los más pequeños, a través del juego y de las imágenes en movimiento, se introducen en la experiencia cinematográfica conjugando aprendizajes con fascinaciones, adquisición de conocimientos aplicables a otro tipo de experiencias, goce, trabajo en grupo y autonomía.

Por último, tan sólo un fragmento de aquello que sucede en Rosario con la cultura y que cualquier lector atento debe, a esta altura, saber. Rosario se mueve. La ciudad de los niños y niñas, es un proyecto coordinado por Leandra Bonofiglio que escenifica como pocas otras experiencias existentes, ese conglomerado de deseos y prácticas que llamamos participación. Más que consultar a los niños y cederles por decreto la ciudad, el proyecto los invita a participar, cada uno con sus fuerzas y sus sueños, de un destino compartido porvenir.

Principio

Yo creí al principio, desde el principio,
en el origen, que a los chicos
los hacen los padres.
Y supe más tarde,
que mi verdad son las cigüeñas,
ellas traen a los chicos,
ellas solas,
¿y los padres qué hacen?
Los padres sueñan, sueñan.
las cigüeñas
arrasan los cielos
cruzan las nubes,
pelean a picotazos a la cría,
mientras los padres sueñan.

**Martín Rodríguez. Maternidad Sardá.
Vox. Bs.As. 2005.**

Martín Rodríguez nació el 8 de abril de 1978 en Buenos Aires.

Libros de poesía: Agua Negra (Siesta 1998), Natatorio (Siesta, 2001), El conejo (Ediciones del Diego, 2001), Lampiño (Siesta, 2004 - 1er premio del Fondo Nacional de las Artes), Maternidad Sardá (Vox, 2005), Paniagua (Gog y Magog, 2005). Vapor. Editorial (Vox, 2007).

El objetivo de este número ha sido intentar recorrer una serie acotada de problemas y perspectivas que conectan a las diversas infancias que existen en nuestro país con prácticas, instituciones e ideas asociadas al término participación. Por un lado, nos propusimos explorar y compartir con ustedes algunas experiencias relevantes en las que diferentes niños hacen uso de herramientas y vivencias poco habituales. Por el otro, intercambiar pensamientos y propuestas con especialistas que puedan ayudarnos a pensar y a lidiar con las numerosas mutaciones en torno al comportamiento infantil que muchas veces nos desconciertan o nos preocupan.

¿Qué tan participativa es la participación de los niños en la cultura? ¿De qué manera y por qué deberían participar los niños? ¿En qué aspectos? ¿Cuáles son los desafíos y las dificultades que se avecinan? ¿Qué tan chicos son los chicos?



Pensar la participación infantil

Por Leandra Bonofiglio



La Convención Internacional de los Derechos del Niño, adoptada por casi todos los países del mundo y transformada en Argentina ley máxima al incorporarse en la Constitución Nacional en el año 1994, provocó un antes y un después a nivel legal en la relación de los niños y niñas con el Estado, con lo político y con la ciudadanía en general. A mi criterio, no se tomó real conciencia de las modificaciones que implicaba este compromiso. Definir a los chicos como “ciudadanos de pleno derecho” supone transformaciones a nivel legal pero también culturales en el modo de considerar a los niños y niñas que son de antigua data y no se cambian con una ley escrita. Transformación sólo comparable con la sanción del voto femenino, tal vez esto suene exagerado pero, es la habilitación de ciudadanía a una categoría de sujetos que hasta ese momento estaban considerados casi objetos, preciados si se quiere pero objetos al fin. Los niños siem-

pre fueron considerados como “de alguien”: primero como “propiedad” del Estado (nótese que hasta los 8 años los DNI ni siquiera llevan foto ni huella dactilar) y luego, con el avance de la propiedad privada y la familia como “base de la sociedad y actor social prioritario”, propiedad de los padres, (piénsese en la categoría de patria potestad).

Al ser habilitados como ciudadanos plenos con derechos a protección especial, ya no es pensable si al niño le corresponde o no participar de la vida pública, esto corresponde por derecho. Seguramente cuando se formuló el artículo 12 de la Convención que propone que el “Interés del niño” debe ser tenido en cuenta a la hora de tomar decisiones que lo afecten, se estaba pensando en situaciones de divorcio conyugal y con quién iba a vivir el niño o niña, sin embargo, esto no se explicita en el texto de la ley, y si uno la toma al pie de la letra, ¿cuáles



son las decisiones que no afectan al niño? Uno podría hacer muchas críticas al texto de la Convención, como por ejemplo, ¿qué sería el “Supremo Interés del Niño”? o si ¿es posible pensar en “el Niño” en singular, como si no hubiera años luz de diferencias entre un niño y otro? Sin embargo lo que me interesa pensar aquí son las implicancias de la habilitación de ciudadanía que la Convención incorpora.

No estamos habituados a pensar en el niño como sujeto de derecho, ni como ciudadano que tiene derecho a poder utilizar y vivir la ciudad como cualquier otra categoría de sujeto. Pensamos en el niño como destinatario de una serie de acciones, reformas, proyectos, pero nunca como actor protagonista de esas acciones, como alguien que debe ser consultado respecto a sus necesidades, requerimientos, prioridades, ideas. Por ejemplo, se piensa en las reformas arquitectónicas que la ciudad debe realizar para que los ciudadanos con necesidades especiales o dificultades de desplazamiento transitorias puedan hacer uso de los espacios públicos y esto es correcto, pero no pensamos en las reformas que deberían hacerse para que los niños y niñas, que son muchos más, y es una etapa por la que atravesamos todos, puedan hacerlo: sin ir más lejos la altura de los servicios, ya sean baños, teléfonos, ascensores, velocidad de los autos, etc. El parámetro con el que se piensa la ciudad sigue siendo el adulto productor y no el niño que es el más frágil. Sin embargo, tal como plantea Francesco Tonucci, quien propone el Proyecto “La Ciudad de los Niños”, si la ciudad estuviera pensada de modo de ser inclusiva con los niños sería inclusiva para todos los ciudadanos.

Los espacios de participación entonces, de los niños, no son un “regalo” que los adultos le hacemos, es lo que corresponde y viene por añadidura a esta nueva conceptualización que entiende al niño no como un futuro adulto, alguien que no puede pensar por sí mismo o que sólo contará a la hora de votar al cumplir la “mayoría de edad”; sino como alguien capaz, con ideas propias y a quien necesitamos si queremos vivir en una sociedad inclusiva de todas las diferencias. Es tal vez el prototipo de la diferencia porque, siguiendo a Tonucci, hay más diferencia entre un niño y un adulto que entre dos adultos por más opuestas que sean sus convicciones, culturas, religiones, sectores sociales, etc. Esto no significa pensar que los chicos son iguales o piensan igual, los niños están atravesados por todas las diferencias, económicas, de oportunidades, sociales, culturales, no es una categoría universal, por eso se habla de las infancias y no en singular, pero hay una lógica de pensamiento propia de la edad que es claramente diferente a la de los adultos.

El problema, a mi criterio, que podría generarse sería que se entienda que el considerar a los niños como sujetos plenos nos haga correr aún más de nuestro lugar de adultos responsables, no sólo de ellos sino de la sociedad que vamos construyendo. Habilitar espacios de participación para los niños no significa ni que todo lo que digan los niños deba realizarse, ni que sea bueno o realizable de por sí, plantea cre-

Leandra Bonofiglio es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y Coordinadora del Proyecto. “La ciudad de los Niños y las Niñas”. Rosario.



En cursiva número 4 / *¿Qué tan chicos son los chicos?*



ar espacios de participación como todos los de los adultos, donde el compromiso que se asume es que su opinión sea realmente tenida en cuenta, escuchada, analizada seriamente y no desechada porque sus preocupaciones sean consideradas “pavadas” o “menores”.


El lugar de los adultos es clave, y son los mismos chicos los que reclaman, piden adultos que no se “desarmen”, que no los dejen solos, que los cuiden, tenemos que hacernos cargo de nuestro rol y nuestra autoridad, poner límites e ir generando espacios de autonomía progresivos, porque no es posible para nadie, ser considerado “incapaz de tomar decisiones” y de repente porque el almanaque lo determine, hacerse cargo de sus actos.

Si todo el acento del proceso de formación está puesto en propiciar un pensamiento crítico, en desarrollar la capacidad de juicio y propiciar la toma de decisiones autónomas, ¿por qué nos resulta tan difícil pensar esto a nivel político, en el espacio público?

La propuesta de los Consejos de Niños y Niñas a nivel de la ciudad es una manera de las que hasta el momento se ha encontrado para generar espacios institucionales de participación, con el compromiso de las gestiones locales de que estas propuestas van a ser evaluadas y realizadas en al medida de lo posible. No tiene porque ser la única, pero lo cierto es que estos espacios son necesarios, para dar cumpli-

miento a la ley y porque nos estaríamos privando de una experiencia maravillosa si no lo hiciéramos: la de pensar juntos y encontrarnos con la perspectiva de los niños y niñas, que con una seriedad y compromiso sorprendente piensan y generan ideas y proyectos muchas veces más cercanos al sentido común y equitativos que lo que muchos adultos proponen marcados por los intereses particulares.

A veces los adultos tendemos a naturalizar las situaciones de hecho, la inseguridad, la pobreza, las diferencias sociales; lo económicamente redituable, lo socialmente viable, lo políticamente correcto, nos hacen dar por supuesto que las cosas son así, y que debemos adaptarnos a ello: cada vez más rejas, cada vez más aislamiento, cada vez más miedo.

Los niños ponen esas cosas en duda, tal vez por su calidad de “nuevos”, como dice Hannah Arendt, porque hay una parte de la historia que no la vivieron, preguntan todo, quieren saber los por qué y no dan por ciertas las cosas que se les plantean. Por otro lado, no pueden pensarse solos, los adultos sí, en cuanto podemos generamos propuestas para los niños, separadas, en espacios específicos para poder estar sin ellos (los peloteros en los restaurantes, por ejemplo), los chicos quieren espacios para compartir, proponen jugar juntos, escucharnos mutuamente. Esto es lo que aporta su mirada a la ciudad, una lógica más “en común” y menos particular. Porque como ellos dicen: “no podríamos sobrevivir solos”.

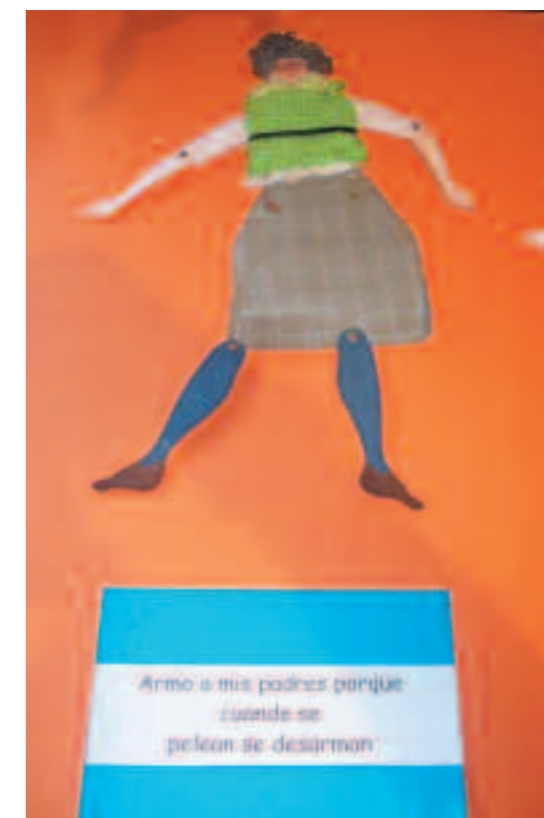
Gobernar con los niños

La Ciudad de los chicos y las chicas



Hace ya unos cuantos años que la psicoanalista Françoise Dolto escribió un libro clásico denominado Un lugar para vivir. Supimos luego de leerlo con fervor que más que un libro se trata, quizás como todo libro, de un anhelo. Rosario está allí para constatar que esos lugares existen y que son producto de las decisiones de hombres y mujeres valerosas.

Rosario, dicen los que la frecuentan asiduamente, lentamente se transforma en una ciudad para vivir. No se trata de un paraíso del que se ausente la miseria, el desempleo, las diferencias de clase, etc.; pero Rosario tiene dosis mayores de aquello que es inherente a la vida misma: el movimiento. En esa añeja y atractiva ciudad, las cosas tienen movimiento; y en eso mucho tienen que ver Chiqui González y Leandra Bonfiglio por citar solo un par de los numerosos inventores y gestores más enérgicos que la época generosamente le ha obsequiado a la ciudad. Cada uno de ellos ha inventado en su ámbito de trabajo siempre colectivo, una curiosa máquina capaz de movilizar los cuerpos y las almas de aquellos que no suelen



contar, a la hora del reparto de la oferta cultural. Movimiento, movilidad, placer y esfuerzo se combinan para que cada rincón de esa ciudad se transforme en un espacio donde se vida mejor. ¿Se puede pedir más?

Aquí compartimos con ustedes un relato de Leandra, coordinadora del proyecto. La ciudad de los niños toma como modelo y referente la obra del Pedagogo italiano Francesco Tonucci y se propone gobernar con los niños. Como sabemos, hay diversas formas de hacer cosas con otros. En este caso, parafraseando al ensayista Cristian Ferrer, podríamos decir que no se trata de hacer las cosas, por, para o contra los niños sino con los niños. Pasen y lean.

Relato escrito por Leandra Bonofiglio

“Ah..., acabo de llegar de un viaje increíble, estoy agotada pero feliz, vengo de recorrer la Ciudad de los Niños (...y de las Niñas, eh) la conocen? Voy a tratar de contarles, ¿cómo decir “la ciudad de los niños” es tal cosa? ¿Cómo transmitir lo que se vivió con la emoción con el cuerpo...? Son los niños en la ciudad, niñas pensando, niños jugando, niñas soñando con que otra ciudad es posible para todos ...

Nunca fue fácil explicarle a alguien de qué se trata este Proyecto, sin empezar por lo que no es... Casi siempre se asocia primeramente a la idea de una ciudad en pequeño para que los niños y niñas jueguen. Pero no es eso. Es una propuesta que surge del pedagogo italiano Francesco Tonucci y que se implementa en 47 ciudades del mundo, con la intención de hacer de los niños parámetros para pensar la ciudad, para que la misma sea apropiada para todos. “Una ciudad que es segura, transitable, vivible para niñas y niños, que son más débiles, lo será para todos los ciudadanos”, dice Tonucci. La propuesta llegó de la mano de su creador a nuestra ciudad en el año 1996, cuando en ese momento intendente, Hermes Binner, aceptó el desafío de UNICEF Argentina de que alguna ciudad del país tomara la propuesta para una prueba piloto y le encomendó a la Secretaría de Promoción Social que la haga realidad.

¿Dónde queda?, qué pregunta...!, cerca y lejos a la vez, sino no hubiera hecho todo este viaje, acá a la vuelta de la esquina y a la vez en otro tiempo... siempre todo el mundo se confundió, “¿la que queda en el laguito?”, me preguntan— no, la que queda en la estación Embarcadero. “¿En la Estación Embarcadero, y ahí qué hacen?”

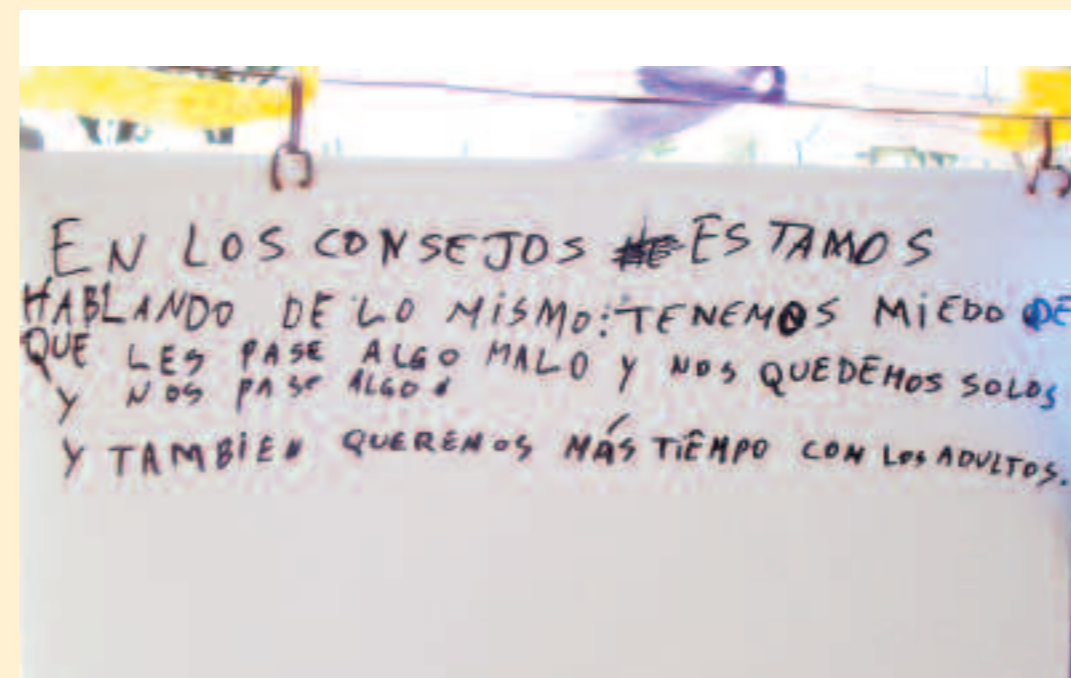
Lo primero que se propone es crear espacios institucionales de participación para los niños y niñas de Rosario, para preguntarles a ellos desde su mirada qué cosas necesita la ciudad. Hace ya 10 años que en Rosario se forman los Consejos de niños y niñas, consejos con “s”, porque no se reproduce un Concejo deliberante, sino que los chicos y chicas son convocados a dar consejos a los gobernantes y legisladores acerca de aquellas cosas que ellos ven en la ciudad y que a los adultos se nos escapan. Chicos y chicas de 9 a 11 años, uno por escuela, de todas las escuelas de la ciudad, todas: públicas, privadas, especiales, confesionales, rurales, todas y otras institucionales, centros Crecer, Ongs, que se reúnen una vez por semana. ¿Se imaginan?, casi 200 chicos reunidos

en 6 grupos, uno por cada distrito descentralizado de la ciudad, que se encuentran cada sábado de abril a noviembre durante 2 años con profesionales adultos, para pensar, discutir, jugar, planificar, diseñar la ciudad en la que quieren vivir hoy; hoy, no cuando sean adultos, hoy, porque son ciudadanos hoy. No es una ciudad sólo para niños y niñas la que buscamos construir, sino una ciudad para todos, donde se tengan en cuenta todas las necesidades, todos los derechos...

Municipales de Distrito, hasta que nos pusimos ansiosos y en el 2004, por decisión de un nuevo intendente, Miguel Lifzchitz, que levantó la apuesta, se abrieron los seis Consejos de niños y niñas al mismo tiempo...Y hoy, el proyecto cumple 10 años, como los que tienen la mayoría de los niños y niñas que integran los consejos...

Pero esperen, no me apuren que quiero contarles todo!, volvamos al principio. Elegimos una antigua estación de ferrocarril, la Estación Embarcadero, en el barrio Refinería para empezar el viaje al nuevo milenio. La pusimos bonita y lista para comenzar el 1º Consejo de Niños y Niñas para el período 1997 y 1998.

Lo primero que plantearon fue que lo que más les gustaba hacer en la ciudad era recorrerla y jugar en los espacios públicos, plazas, veredas, parques y sobre todo el río. Pero la mayor dificultad que encontraban en ese momento era que los adultos estaban siempre ocupados y solos no los dejaban hacerlo. Decían que cuando los sentían más cerca era cuando jugaban con ellos, pero que esto pasaba muy poco los fines de semana, que general los sentían lejos, que los grandes no jugamos, que nos olvidamos de cómo se juega...Y su propuesta fue crear un día al año dedicado al juego y la convivencia. Un día de semana, en medio del trabajo, para que la ciudad se detenga por un rato, para que nos miremos a los ojos, nos encontremos a conversar, a recordar cómo jugábamos de chicos, que chicos y grandes compartamos un pedacito de nuestro tiempo. Que sea en primavera, dijeron, para que los parques y las plazas se llenen de gente, que se juegue en las escuelas, en las oficinas de la municipalidad, en los geriátricos, en los hospitales, que todo el que quiera se ponga a jugar... Y esa propuesta se la presentamos a Tonucci, el Sr. de la Oreja verde, que vino de Italia especialmente a reunirse con el Consejo, y al Intendente. Todos juntos fuimos al Concejo Deliberante, para que se sancionara por ordenanza municipal. El 28 de abril de 1998 todos los concejales votaron por unanimidad que cada primer miérc-



Desde 1996 hasta aquí pasaron muchas cosas, muchos niños y niñas diferentes, muchos Consejos se fueron sucediendo, muchos adultos participando en la coordinación de los grupos, en la Comisión Intergubernamental. Esta “Comisión Intergaláctica”, como le quedó después de un lapsus, está integrada por un representante de cada Secretaría de la gestión municipal y se reúne una vez por mes con los coordinadores de los Consejos para hacer que la concreción de las propuestas se pueda hacer menos burocrática, más rápidamente. Porque los tiempos de los niños son más cortos que los de los adultos, porque éste es un Proyecto que involucra a toda la gestión y que poco a poco va desplegándose a toda la comunidad.

¿Cómo surgió todo? La historia empezó así: el proyecto se empezó a concretar por el norte, tal vez porque la brújula marca el norte, no lo sé, pero empezamos siguiendo el proceso de descentralización y fuimos avanzando en la conformación de Consejos a medida que se abrían los Centros





les de octubre toda la ciudad está convocada a participar del Día Anual del Juego y la Convivencia. Rosario se transformó en la primer ciudad del mundo en dedicar un día al juego y la convivencia.

Ese primer año se hizo una gran fiesta en la calle, una fiesta maravillosa, con juegos para todas las edades, en una zona bellísima de la ciudad: la bajada Sargento Cabral frente al edificio de la vieja Aduana, entre empedrados y jacarandaes en flor. Se sumó muchísima gente a festejar.

Pero lo más maravilloso vino después, cuando año tras año, la propuesta se fue haciendo de la gente, cuando las escuelas agendaron en el calendario escolar el Día del Juego, cuando llaman para pedir información de diferentes instituciones, cuando los periodistas en los medios ese día recuerdan sus juegos de infancia y las oyentes llaman para contar como jugaban a la payana, a la rayuela, a la escondida, cuando se transformó en un reclamo sindical para que ese día haya una hora libre para reunirse a compartir con los compañeros y compañeras de trabajo y sus familias... En todos estos años el Día del juego creció, surgió de los chicos y chicas y se hizo de todos... Esa es la filosofía del Proyecto La ciudad de los niños y las niñas...

Desde aquel primer consejo de 1997, se sucedieron muchos grupos de consejeros y consejeras en las distintas zonas de la ciudad y desde allí llegaron muchos "consejos". Si bien las propuestas y preocupaciones son parecidas en algunas cuestiones y muy diferentes en otras, lo que no cambia año a año es el entusiasmo, la alegría y la responsabilidad con que los chicos y chicas participan cuando sienten que son tenidos en cuenta

Los chicos dicen cosas como: "queremos que nos cuiden, pero desde lejos" ó "si hubiera dos padres tomando mate en cada cuadra, nosotras podríamos salir a jugar a la vereda", ó "a veces los padres no quieren soltarnos de la mano porque tienen miedo que nos pase algo, pero algún día nos van a tener que soltar y el que va a tener miedo soy yo".

Así llegaron unos bancos de colores, a lunares, "con forma de abrazo" pidieron, a poblar las veredas, las esquinas, para que las niñas y niños puedan salir a jugar y los vecinos- sean o no sus padres -, a ocupar las calles para cuidarnos unos a otros... ¿no les parece maravilloso?

Otra vez dijeron: "la ciudad tiene que tener belleza, belleza y naturaleza", y propusieron plantar árboles, pedirles a las vecinas que los cui-

den, que Rosario se llene de espacios verdes para compartir un picnic, juegos. Soñaron una "Línea Verde" que creciera desde el oeste, llenando el mapa de plazas, "no importa que las plazas sean grandes,- dijeron- lo importante es que sean muchas, para que haya una cerca de cada casa..." Y que estén limpias, limpias de basura y de monstruos, "los monstruos salen a la calle y hablan, dicen lo que pasa, lo que nadie quiere ver", hablan de las drogas, de la muerte, dicen que hay tristeza, hambre, desechos tóxicos, chicos y chicas que los mandan a pedir. Los niños entienden lo que los monstruos dicen y quieren que los grandes hagamos algo, por eso nos regalaron ojos para que miremos y veamos, "porque las diferencias entre los pobres y los ricos no hay sólo que saber que están, hay que cambiarlas", y agregaron otras: "queremos que en las caras cada uno tenga la suya pero en las cosas que todos tengamos las mismas".

Los niños y niñas soñaron plazas, plazas de sonrisas, "con olor a mi mamá", plazas de hadas y estrellas, con un colectivo que tenga las paradas "en las casas de mis amigos", un monumento a las ideas diferentes, a la posibilidad de pensar diferente, "porque si pensamos todos igual no habría nuevas ideas", un lugar donde "Nadie pueda detenernos cuando pensamos", donde "abramos la puerta a las diferencias", a todas, las de ideologías, las de necesidades, de género, de edades, de sexualidad, de religión, donde nadie persiga o deje afuera a nadie, donde aprendamos a convivir. Una ciudad que se vaya construyendo de a poquito, con los sueños de cada uno y en paz, "como con las grullas, que parecía que nunca íbamos a llegar a mil y había millones....!"

"La ciudad de los niños y las niñas" es una ciudad donde los chicos, chicas y adolescentes hablan por radio, hacen preguntas y dan consejos a los grandes, donde sus preocupaciones no son menores, donde se los escucha y consulta, justamente porque pueden pensar como niños, porque "la cabeza del adulto es más dura...perdón más madura, pero la del niño es más inteligente..." (siempre me trabo)

Otro día llegaron a la conclusión que: "Necesitamos construir un sueño en común, de toda la ciudad" e invitaron a los grandes a donar un sueño y luego a un "Encuentro de soñadores", con la idea de "construir un lugar donde entren los sueños de todos"... Porque "yo soy otro vos"-

¿Pueden imaginar todo esto junto en una ciudad?, ¿podremos hacerlo realidad entre todos y hacer que dure y dejarle espacio...?

Participación y gobierno, los bordes del eufemismo

Por Daniel Brailovsky



En las últimas décadas del siglo XX comenzaron a resonar en aulas, patios, salas de maestros, documentos oficiales y leyes de educación un conjunto de términos cuyo uso resultaba novedoso en el ámbito educativo. Se comenzó a hablar, por ejemplo, de la "calidad de la educación", en referencia a un espectro amplio de condiciones que deberían estar presentes en la infraestructura y las prácticas de la escuela. Las distintas acepciones implícitas del término condujeron a que en él convivieran cosas tan divergentes como las pruebas estandarizadas, los salarios docentes, los valores y el compromiso social del currículum. Otro "concepto estelar", como lo llamó Cecilia Braslavsky, fue el de "equidad", que se incrustó en la discusión sobre si la educación debía ser igualitaria o equitativa, si a todos debía ofrecerse lo mismo o a cada uno lo que su especificidad dictara. La idea de "eficiencia", por su parte, se apoderó de las preocupaciones por los

resultados de la educación y suscitó resquemor por sus connotaciones "gerencialistas", cuya aplicabilidad al ámbito educativo se pone en duda. Y es dentro de este conjunto de términos que se encuentra el de "participación", tributario también de un uso algo laxo y polisémico, y que denota un abanico de prácticas, a veces contradictorias entre sí.

En este breve artículo se procurará definir algunos problemas derivados del uso de la idea de participación en el mundo escolar, entendiendo que las palabras, en un espacio semánticamente denso como la escuela, no tienen un efecto lateral ni contingente, sino que forman parte de la definición de lo que allí sucede, puede suceder o sucedió. La intención es esbozar algunos de los beneficios y de los problemas

Daniel Brailovsky es Licenciado en Educación Inicial. Maestro de Nivel Inicial. Profesor de Música, Magíster en Educación y Candidato a Doctor en Educación (UdeSA).



que se siguen de la idea de participación, y sugerir una dirección posible para los mismos.

Hay un consenso absoluto respecto de las bondades éticas de la participación como práctica habitual en la comunidad educativa, tanto en lo que atañe a la participación de las familias como de los propios docentes y alumnos.

Asistir a las reuniones de padres, hacer uso de la palabra en las mismas, leer el cuaderno de comunicaciones, concurrir a los actos escolares, aportar materiales, sugerir ideas y dedicar tiempo a la organización de eventos como ferias del plato son, sin aspiración de exhaustividad, algunas de las prácticas que suelen inscribirse bajo ese rótulo, esto es, algunas de las conductas precisas que son interpretadas como participativas por parte de las familias. En lo que compete a los docentes pueden mencionarse las reuniones de personal, la organización de eventos escolares o la iniciativa en las actividades de capacitación. La participación de los alumnos en clase, por su parte, no es sólo un valor deseable sino también un parámetro de evaluación: hoy por hoy, el buen alumno no es que "sabe la lección" sino el que participa en clase, el que hace preguntas, el que demuestra interés y motivación. Se supone que la idea de participación guía un proceso general de democratización de la experiencia escolar.

Cabe preguntarse, sin embargo, en qué medida este conjunto de prácticas asociadas a la participación suponen una genuina forma de incremento en la voz y la decisión de los distintos actores. Y esta pregunta tiene al menos cuatro sentidos.

En primer lugar, la pregunta por el sentido de la participación remite a la legitimidad de la escuela en la sociedad. Para Anderson la participación es caracterizada como una trama discursiva que se construye para legitimar a la escuela frente a una desconfianza generalizada de la comunidad escolar hacia las burocracias que la constituyen, y cuya eficiencia otra operara como mecanismo de legitimación. Perdida la capacidad de imposición de que gozara en otros tiempos, la institución recurre a una retórica de apertura hacia la comunidad como recurso de recupero de la fe perdida. Para este autor, de todos modos, deben reconocerse diferentes grados de autenticidad en los mecanismos participativos, y entre otras condiciones, la participación es auténtica si incluye representantes de los distintos grupos de interés relevantes en la comunidad educativa "y crea espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas"

Lo anterior conduce a un segundo sentido de la participación, que ancla en la idea de jus-

ticia. Pensar la presencia de las familias en la escuela en términos de participación, continúa Anderson, puede contribuir a "favorecer a los activos en detrimento de los apáticos y a los ricos por encima de los pobres", es decir que no necesariamente la participación es igualitaria, ni genera de por sí igualdad ni equidad ni es en sí misma un mecanismo automáticamente equitativo y democrático. Desde este punto de vista, generar un mecanismo participativo abierto y libre sería un eufemismo, pues los términos de la participación son los términos de cierta cultura dominante, y actúa como filtro invisible para la voz de los que históricamente han sido menos escuchados.

En tercer lugar, la identidad de los actores escolares está puesta en juego a la hora de hablar en términos de participación. La idea de participación define una actitud por parte de la sociedad como beneficiaria del bien que es la educación, y la cuestión a discutir es si los modos en que la participación es nombrada en las comunidades educativas define a esta actitud a) como el reclamo de un cliente por el acceso a un bien privado, o b) como el reclamo de un ciudadano a la educación entendida como ejercicio de un derecho. Como tantos otros asuntos educativos, la participación remite a la generalizada dicotomía ciudadano-consumidor.

Finalmente, hay una dimensión de la participación que ostenta un carácter estructural, y que tiene que ver con su alcance (o más bien su falta de alcance) en las formas de gobierno de la institución escolar. Sin dudas el mayor obstáculo de la participación genuina es el contraste entre un discurso participativo y una es-

tructura de gobierno de naturaleza piramidal, cuyo diseño favorece la vigilancia y el control de unos hacia otros antes que la proliferación de relaciones democráticas.

Los procesos de democratización de las relaciones escolares, de los que la idea de participación forma parte, han puesto en declive el "cállese cuando hablan los grandes" en beneficio del "te escucho"; el "señores padres: en el día de la fecha se ha observado a Juanito por interrumpir reiteradamente durante la clase" en beneficio del "querida familia: hoy Juanito se ha destacado por su participación en el proyecto...". Y esos son logros que aunque no se han universalizado, han comenzado a imponerse con fuerza en el plano del aula. En un sentido más amplio, sin embargo, la participación como lema educativo se enfrenta a su carácter eufemístico en tanto es: a) interpretable como una reacción histórica de la escuela ante su pérdida de poder civilizatorio, b) una práctica que, como tantas otras, es susceptible de ocultar mecanismos de discriminación negativa, c) un terreno en el que se define un perfil para los beneficiarios de la educación, y d) obstaculizada por las estructuras de gobierno de las instituciones escolares.

Reconocidos los beneficios y logros de la participación y señalados sus límites y desafíos, depuestas sus facultades mágicas, cabe dejar planteada la siguiente pregunta: ¿qué nuevos beneficios puede aportar hoy a nuestras escuelas el haber instituido a lo largo de las últimas décadas una alta valoración respecto de esta participación genérica y polisémica, pero participación al fin?





¿Cuándo fuiste valiente?

Por Bettina Motta



Para pensar sobre la participación de los niños en la vida pública, vale remitirse a escenas donde hasta ahora uno puede localizar a cachorros humanos y sostener que están efectivamente participando. Escenas que permiten analizar lo que está aconteciendo en este tema y transformar en preguntas ciertas certezas.

En el marco de una capacitación en servicio, en diversas escuelas pertenecientes a las zonas más desfavorecidas socio-económicamente de la Ciudad de Buenos Aires, se lee a los niños de 1º grado un cuento. Se los invita a participar de los múltiples sentidos que se van jugando a través de las palabras, los silencios, los cambios de voz que representan a los personajes. A la pregunta que se desliza en un momento de la lectura ¿cuándo fuiste valiente como el personaje?, dos registros de diferente orden se pueden localizar en las respuestas de los niños.

Antes de detallar las variadas respuestas de los alumnos, una primera observación de la escena descripta.

La presencia de un adulto¹— desde la asimetría, desde la diferencia generacional—nos interroga sobre su lugar en la participación de los niños. En los discursos didácticos habitualmente se liga la idea de participación a la de “autonomía”. La participación de los niños entonces es asociada en una misma cadena de sentidos con la de promover el juicio autónomo. Sin embargo es interesante observar que la autonomía como posición de quien no depende de otro, se enfrenta con la definición de “niño” que, aunque mutante y escurridiza, no admitiría la ausencia de un adulto; la dependencia está ligada al nacimiento, sin la presencia de un adulto el cachorro humano tiene pocas chances de vida. Los niños “no vienen ya listos” (aunque la lógica mercantilista instala con fuerza que ya están listos para consumir en un doble sentido, como consumidores y como objetos a ser consumidos).

En esta línea de asociaciones de significados que habitualmente circulan, con la creciente autonomía (de la mano de aquellos sentidos con

prefijo “por uno mismo” como la autoayuda, autoestima, autocontrol) los niños deben participar y construir sus identidades, al margen de las responsabilidades de los adultos. Al respecto Abraham sostiene que la autoestima es “una tecnología para la constitución del ciudadano y para el ejercicio responsable de la ciudadanía”². En este pase de responsabilidades, la figura del otro encargado de cuidar y garantizar los derechos, desaparece o está lo suficientemente desdibujada para no localizarla. No es menor, entonces destacar en la escena escolar descripta, un adulto que lee interpelando a los niños, reconociéndolos como cachorros, invitándolos a ser parte de la experiencia de la lectura porque sabe que si no, los priva de una experiencia sustantiva del mundo.

“¿Cuándo fuiste valiente...?”, los niños responden a esa pregunta que va más allá del texto, que los involucra, que los mueve a hacerse oír desde sus voces diferentes (no es una pregunta que admita respuestas únicas o correctas). Dos registros se abren.

Uno vinculado a mundos imaginados: “una vez atrapé una rata verde gigante”, “cuando caqué un león y no le tuve miedo”; “cuando se me apareció un monstruo feo...”

Otro registro vinculado a las condiciones de vida, no a los mundos posibles sino al contexto y a la precariedad del presente: “cuando voy con el carro pasan cerca los autos y yo no me asusto” (en referencia al carro con el que cartonean), “cuando me pegan con el cintos y yo no lloro”, “cuando lo agarré/cagué a piñas ay no le tuve miedo”...

Dos registros diferentes que mueven a pensar en la participación de los niños en la institución escolar como espacio de lo público y en la vida extraescolar. Vale aclarar que esta distinción entre lo escolar y lo “puertas afuera de la escuela” sigue operando en muchas instituciones educativas, distinción que habilita otras

posibilidades en las vidas de los niños. Es de hecho esta diferenciación la que permitiría establecer dos registros en las respuestas de los alumnos. Ahora bien, ¿a qué se refiere el lema de la participación en lo público al interior de la institución escolar?, ¿cómo interpela la escuela al niño para que participe y cómo lo hacen otras agencias educativas—como el mercado, los medios, la calle?, ¿se puede ubicar uno de los registros del lado de adentro y el otro en el afuera de la escuela?

Algo del orden de la eficacia simbólica continúa operando al interior de la institución escolar cuando, desde las estrategias de intervención del adulto, la participación de los niños los ubica como sujetos que tienen derecho y posibilidades efectivas de creaciones a partir de la imaginación, de invención de realidades que no pertenecen al contexto de sus cotidianidades.

Sin embargo el otro registro de respuestas, nos señalan que los alumnos también son interpelados como sujetos alrededor de normas que no se vinculan justamente con las escolares. Y son muchos los casos en que la escuela pierde la batalla en lograr dejar en los niños marcas subjetivas que los ayuden a transitar dignamente por la vida. En esta batalla es central seguir discutiendo los sentidos de aquello que se nombra.

¿Qué se nombra, qué sentidos se cruzan cuando en el diseño curricular para la escuela primaria se expresa como una de las finalidades de la escuela, el “brindar los saberes y las experiencias necesarios” para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad democrática, y se formen como ciudadanos³?

¿Qué saberes son necesarios para cumplir el propósito allí explicitado? Nombrar la trans-

Bettina Mariel Motta. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente y capacitadora en Prácticas del lenguaje del Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs.As.

1. Sería interesante pensar qué sucede al interior de las instituciones con la participación de los adultos.

2. Abraham, Tomás (2000) La empresa de vivir. Bs. As: Sudamericana (p.384)

3. El destacado es propio

4. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula (2004) Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo (p.24)

5. Norbert Elías en Conocimiento y poder (1994), Madrid: Ediciones Endimión, define al conocimiento como(...) el significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación. Estos, en oposición a la mayoría de las criaturas no humanas, no poseen medios innatos, o como más frecuentemente se dice, medios instintivos de orientación. Los seres humanos tienen que adquirir durante su desarrollo mediante aprendizaje los conjuntos de símbolos sociales con sus correspondientes significados y, por tanto, retoman de sus mayores un fondo social de conocimiento. Específicos conjuntos de símbolos sociales significativos tiene a la vez la función de medios de comunicación y de medios de orientación y, sin el aprendizaje de los símbolos sociales dotados de esta doble función, no podemos convertirnos en seres humanos(...)

**Sardá**

Si no existiese: todos seríamos viejos.
 Viejos sin esperanza.
 Sin esperar las generaciones nuevas.
 Los que llegan.
 Los que traen noticias.
 Los mudos, los albinos.
 Las palmas de una mano lisa.
 Los que no tocó el sol.
 Párpados sin abrirse.
 Si no existiese,
 adónde irían las gallinas?

O todos los que ponemos huevos.

**Martín Rodríguez. Maternidad Sardá.
 Vox. Bs.As. 2005.**

misión en términos de lo necesario conlleva el riesgo de encuadrarla en los términos de la lógica económica-mercantil. En cambio, definir el conocimiento/saber a transmitir en tanto símbolos “dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación”, es reubicarlo como condición obligatoria para orientar al cachorro y posibilitarle devenir humano. Lo obligatorio, a diferencia de lo necesario, nos indica que el “fondo social de conocimiento” debe estar garantizado para todos los niños. No disponemos de saberes que a priori nos garanticen el devenir en adulto al niño, pero sí sabemos que en la medida que el conocimiento no se dispense, no se entregue, no sea ofrecido con generosidad al infante, esta condición de humanidad está seriamente comprometida.

Discutir también sobre la idea de la participación de los niños en “los asuntos públicos” como contenido prescripto por los documentos curriculares, es otra arista del problema. Al respecto, está presente la disputa por el sentido de qué se entiende por lo público al interior de la escuela. Tal vez una forma de pensarlo es en términos de un espacio común, en el que el docente establece formas de interacción, maneras de ingresar al mundo, lugares habilitados para vivir la infancia. El ingreso desde la escuela a lo común, lo válido para todos, los sentidos construidos y compartidos por los hu-

manos, es una de las maneras de habilitar la participación de los niños, algo así como darles la bienvenida a un banquete en el que todos tienen lugar y en el que todos tendrán a su alcance la diversidad de manjares existentes. Pero la pregunta siguiente es: ¿esas prácticas escolares se extenderán a otros espacios públicos? No hay respuestas categóricas, aunque como docentes se nos cruce imaginar la existencia de tal mágica transferencia. El destino de lo que suceda con lo enseñado, así como el destino de la vida de los niños es inasible. Pero nuevamente, por la negativa se nos acercan algunas convicciones: es predecible la trayectoria vital de los niños cuando no transitan por las prácticas escolares como espacios de interacción común de docentes y niños. Es visible el destino de los cachorros humanos a los que les fue vedado participar en situaciones donde un adulto lo interpeló y confió en que era merecedor de los saberes que la humanidad acumuló.

Como cierre/apertura a estas ideas, parecería que la participación de los niños en lo público, se puede pensar en términos educativos, como la constatación de un espacio común habilitado por el adulto. Un espacio sostenido desde la palabra que el adulto da –porque es el acervo de la humanidad y es un derecho de la infancia recibirla– y que otorga al niño– porque en el cruce de su palabra con la de aquellos que ya no están es posible nuevos sentidos. Un espacio con sustento en una ética de la perseverancia y la confianza que en el vínculo del adulto con el niño algo del registro de lo que es (de lo presente, de lo actual, del contexto) puede ser transformado.

Probablemente está en cuestión el “universo infantil” tal como lo concebíamos hasta hace un tiempo, como espacio privilegiado de la inocencia y de la espera al ingreso al mundo adulto. Sin embargo, retomando la escena inicialmente descripta, las instituciones escolares tenaces en la tarea de enseñar, nos muestran la multiplicidad de universos a los que acceden los niños a través de la multiplicidad de lecturas. Nos indican formas de entender la lectura, en tanto práctica cultural cuya experiencia transforma al lector, y en este acto las instituciones otorgan nuevos sentidos a la etiqueta hiperutilizada de “participación del niño”.

Brindar palabras, brindar la palabra, brindar por las palabras, tal vez de eso se trate la participación de los niños.

Las reglas del juego

Por Patricia Redondo



Temprano por la mañana, próximos a la escuela aunque era verano y estaba cerrada, un grupo de niños se concentraba mirando el suelo. El dibujo de una rayuela torcida capturaba la atención de todos, dos de ellos eran los que más casilleros habían logrado saltar. El grito triunfante de cielo, se entremezcló con el precio barato de la sandía que un señor desde un carro, anunciaba por altoparlante. Se hizo silencio y el más pequeño fue levantado en alto, triunfante miró en derredor. Por primera vez, había ganado.

El juego de los niños tiene reglas y para jugar es necesario aprenderlas, el que no las sabe pierde y eso es así. Sin muchas contemplaciones para ingresar al grupo, para poder jugar hay que aceptarlas antes de querer cambiarlas y los niños lo saben, lo aprenden en los patios de las escuelas, en los espacios urbanos que le

ganan a la ciudad para jugar, en las calles, lo aprenden. No todo es placer en el juego sin embargo, es un privilegio poder participar.

En las escuelas, esta actividad se limita a los recreos, a los patios y a las siempre insuficientes clases de educación física. Jugar identificado como un momento no siempre reeditable en aprendizajes de contenidos varios, se lo deja casi siempre relegado a ratos libres. Libre, libres en la escuela, es toda una conquista.

Paradójicamente, en los últimos años y con más énfasis desde la última reforma educativa, quienes educamos utilizamos con excesiva frecuencia palabras que edulcoran nuestro discur-

Patricia Redondo es Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO. Educadora e investigadora en temas vinculados a la infancia, la educación y la pobreza. Ex Directora de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires.



so. La participación y la formación de sujetos críticos en los tan mentados PEI, se presentan como fórmulas mágicas que transforman la escuela en espacios más democráticos. Sin embargo, si bien la superficie discursiva se ha modificado, prácticas anquilosadas de autoritarismos innecesarios pueblan las aulas. Cabe la pregunta, por qué tanta apelación a la participación, discurso que no agujerea ni altera las reglas de juego del actual formato escolar.

Si de participar se trata, la pregunta por las reglas de juego instituidas y aquéllas por instituir en la escuela puede instalarse como una pregunta que permita otras experiencias y propuestas escolares. Si la escuela se propone que quienes son parte, docentes, padres, alumnos, entre otros, participen, la pregunta más sencilla es si es posible entender/acordar "entre varios", "practicar entre varios", el asunto de la participación.

Es acaso, ¿hablar todos un mismo lenguaje?, ¿Decidir todos juntos? O, tal vez, aunque no suene tan agradable, participar sea conocer y reconocer las reglas del juego, saber que ser parte requiere un hacerse cargo, asumir una responsabilidad y ponerse a disposición para un proyecto en común que no viene dado a priori. Un espacio y tiempo colectivo que atienda la responsabilidad de educar a las jóvenes generaciones, no requiere la presencia de todos en el mismo tiempo sino que implica su reconocimiento y derecho a aprender de la mejor manera en una oferta de máxima, más allá de los contextos.

Hoy, es casi un slogan que los padres no participan y, si pertenecen a los barrios desheredados, como metafóricamente los nombra Bourdieu, esta falta de participación en la escuela los ubica en el banquillo de acusados. La escuela los convoca a reuniones de padres, a los actos escolares, en horarios muy distantes de las posibilidades reales de las familias, en particular, de las madres que como jefas de hogar que ya desde hace años, sostienen a sus grupos familiares a cambio de muchas horas fuera del hogar. Una mirada excluyente rápidamente los ubica como padres desinteresados de la escolaridad de sus hijos y este enunciado se reitera con di-

ferentes enmascaramientos.

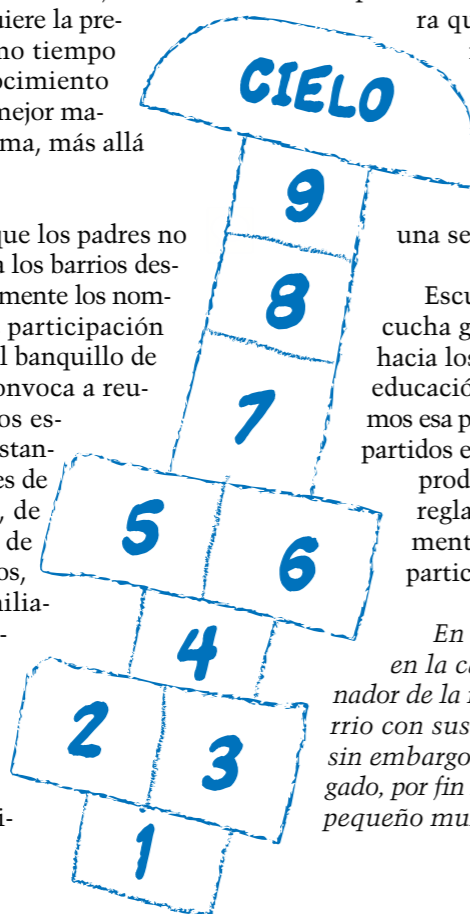
Los docentes, así lo manifiestan, se sienten psicólogos, padres y cuando pueden maestros, esa auto imagen reiterada en muchas escuelas de nuestro país nombra de algún modo situaciones que requieren una atención más compleja pero, por el otro, cristalizan concepciones de larguísima data que ubican a la participación como un debe ser, una obligación más que un derecho y ubica a los sujetos nuevamente en el lugar de la falta, de la negatividad.

Participar, para decirlo en pocas palabras, no es bueno ni malo en sí mismo. Nombrar la participación no nos ubica del lado del bien, para los que enseñan no es un referente aséptico, por el contrario se despliega en un campo de disputa, que definirá los límites y posibilidades de una escuela que muchas veces con un formato escolar anquilosado intenta transformaciones que vayan más allá del propio discurso.

Los niños no requieren autorización para participar en sus juegos, no necesitan especialistas que ofrezcan actividades programadas y controladas para habilitar espacios de participación. En todo caso, requieren de adultos que asuman una posición enseñante y como tales produzcan condiciones de posibilidad para que todos y cada uno participe, no para entrar en el corsé de sujeto crítico sino sencillamente posibilitar la posibilidad de una producción de su subjetividad, singular que lo filien a una historia, a una serie, a la cultura.

Escuchar a los niños, exige una escucha generacional, una legitimación hacia los que llegan, un hacer lugar. La educación nos brinda a los que enseñamos esa posibilidad, la de en espacios compartidos enseñar, ligar al otro, transmitir, producir sentido y aprender que las reglas de juego siempre e históricamente pueden ser modificadas. Y de participar en ello se trata.

En segundos el grupo se deshizo, en la calle de tierra quedó solo el ganador de la rayuela, miró en derredor el barrio con sus miserias y permanecía igual, sin embargo él se sentía distinto, había jugado, por fin lo habían reconocido en este/su pequeño mundo. ☺



Promover la participación de adolescentes y jóvenes: la complejidad de un enunciado¹

Por Debora Kantor

En el discurso corriente la participación es sustantivo que se adjetiva, o bien adjetivo calificativo. Así tenemos, por un lado: participación responsable, participación concertada, participación... pero acotada, etc. El adjetivo advierte que no por participativo vale cualquier cosa.

Hoy por hoy, nadie se atrevería a decir NO a secas a la participación, pero pareciera que es necesario relativizarla: la participación es buena siempre y cuando...

La participación, en esta perspectiva, supone algo que puede desmadrarse, que necesita control. Es la participación bajo sospecha: hay que recortar, limitar, alertar.

Por otra parte, la participación-adjetivo suele aparecer acompañando sustantivos que merecen o reclaman su auxilio. La participación aquí parece ennoblecer las propuestas, las califica: museo participativo, democracia participativa, teatro participativo, presupuesto participativo.

Para quienes diseñan o gestionan determinada actividad y la adjetivan de ese modo, es bien probable que la participación suponga un plus, algo que añade valor, que hace diferencia positiva (lo cual no es necesariamente así para otros, los que huimos del teatro participativo, por ejemplo).

Lo participativo señala la intención de propiciar el protagonismo de los miembros, integran-

1. Este artículo retoma partes de "Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación", documento de trabajo - Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, 2005.



tes, asistentes o destinatarios y, por eso mismo, de distanciarse de aquellas propuestas que no lo intentan, que no los incluyen de ese modo.

No obstante esos matices, de manera general, la participación tiene halo de estrella: una propuesta extraescolar puede ser buena, pero si es participativa es mejor. Y tanto más si se trata de propuestas dirigidas a adolescentes y jóvenes: "no les interesa nada, tal vez si les ofrecemos algo más participativo..."; "los problemas de los jóvenes sólo podrán solucionarse con la participación de ellos".

Debora Kantor es Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora visitante del Área Sociedad Civil y Desarrollo Social, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Realiza actividades de formación en el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM). Asesora en proyectos de educación formal y no formal.

Así, frente a la remanida "falta de inquietudes de los adolescentes", a la "pasividad y el consumismo de los jóvenes", a que nadie les pregunta nada, a la prepotencia de ciertos ámbitos o actores: ¡a participar se ha dicho!.

Sin dejar de señalar los prejuicios y los estereotipos acerca de adolescentes y jóvenes que subyacen a esos enunciados, analizaremos ahora los supuestos y las expectativas acerca de la participación, y lo que ella implica en el marco de propuestas educativas no escolares.

Contra la idea de una "zona liberada"

La participación parece apelar a lo humanista de la educación ("ellos/as pueden") y a lo generoso y emancipador que supone ("ellos/as podrán comprobar que ellos/as lo lograron"), solo si alude con el mismo énfasis a la responsabilidad ineludible del que educa ("tengo un papel que jugar allí").

Como señala L. Cornú (2002) "La prueba de los determinismos es previa, pero los pronósticos construyen aquello que creen constatar: las fatalidades. La prueba de la confianza es posterior y es también, pero en un sentido diferente, autoverificadora. Tenía razón en confiar en él: ello prueba una fuerza que va hacia delante y no el peso de un pasado, por el simple acto de haber confiado"².

La posición del adulto, el papel del que educa, no puede reducirse por lo tanto –como se su-

pone a menudo–, a la aplicación de buenas técnicas o procedimientos; sin dudas exige un encuadre, unas decisiones y unas prácticas que, por supuesto, resultan incompatibles con otros.

Si asumimos que la participación es una práctica social de significado valioso para la formación de adolescentes y jóvenes, es inherente a las propuestas participativas su carácter confrontativo respecto de las representaciones que giran en torno al estigma y la devaluación de la adolescencia y la juventud.

Asimismo, los aprendizajes que dichas propuestas habilitan suponen el cuestionamiento de mensajes y prácticas sociales vinculados a la indiferencia o la expectación que en cierta forma acechan hoy en día, no solamente a los jóvenes.

Todavía votamos los domingos, es una excepción, una "fiesta de la democracia" y un derecho que tenemos la obligación de ejercer; distante de lo cotidiano y de lo que constituye el modo habitual de actuar e interactuar en el mundo: yo voto, tu votas, el vota, nosotros votamos, vosotros votáis... ellos deciden lo que negocian entre ellos. Asimismo en numerosas ocasiones, en nuestro contexto, participar (todavía) da miedo al tiempo que también a veces (ya) fastidia.

Promover la participación de adolescentes y jóvenes implica asumir que ellos/as pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos, elaboración de planes y, por lo tanto, intervenir en la gestión de proyectos que los identifican como "destinatarios".

Por lo mismo, los espacios participativos que lo son no por convicción sino por estrategia de convocatoria, tienen los días contados como espacios valiosos, como espacios convocantes y/o como espacios verdaderamente participativos.

En este marco, a menudo, la participación con halo de estrella se estrella. Cuando disienten con decisiones adoptadas por los coordinadores de una actividad, adolescentes y jóvenes dicen, por ejemplo: "Acá hablan de participar pero ya está todo `cocinado`, si al final deciden todo por nosotros, ¿para que nos preguntan?". Frente al anuncio de una propuesta participativa preguntan, por ejemplo: "O sea... ¿quiere decir que vamos a poder hacer lo que querramos, lo que nosotros digamos?". El desgaste que experimentan algunos/as, más participativos y res-

ponsables que otros, les hace decir, por ejemplo: "Nosotros ya participamos, ahora les toca a otros, ¿o vamos a ser siempre los mismos 4 boludos?. Al final, los demás son todos unos cómodos". Y cuando son invitados –o conminados– a decidir sobre algunas cuestiones expresan, por ejemplo: "Y, nosotros sobre esto... qué se yo... no podemos opinar, decídanlo ustedes".

¿Siempre es mejor si es participativo? ¿Siempre es bueno, posible, necesario? ¿Quieren los pibes que seamos participativos? ¿Importa si lo quieren o no?.

La noción de participación que nos interesa desarrollar remite a la incidencia o injerencia efectiva de adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre cuestiones que los involucran. Una práctica que tiene connotaciones distintas según concierna a grupos que realizan una determinada actividad, a proyectos de mayor escala, a las organizaciones e instituciones que los albergan, o al contexto social más amplio; connotaciones y alcances diferentes, y significados similares.

En cualquier caso, ámbitos cercanos con ciertos contenidos e interacción fluida, o grandes escenarios con otra agenda, con pluralidad de actores y con relaciones más mediatizadas, las propuestas participativas conllevan una dimensión política en la medida en que operan sobre la distribución desigual de oportunidades de protagonismo social y sobre las exclusiones que derivan de ella: exclusión de los más jóvenes, mayor exclusión de los más pobres.

Ahora bien, "a participar se ha dicho" no asegura lo que anuncia; que algo del orden de lo participativo tenga lugar en el marco de propuestas educativas dentro o fuera de la escuela, no se deriva necesariamente de postular la participación como característica o como propósito de la tarea. Se vincula con la existencia real de espacios e instancias participativas y con el sentido que adquieran las intervenciones de quienes tienen la responsabilidad de facilitarlas.

Es por eso que coordinadores, facilitadores, educadores tienen allí una tarea de proporciones: traducir el propósito en modalidad de trabajo, de modo que la participación se convierta en atributo real de la propuesta.

Se trata entonces de delinear un camino crítico a lo largo del cual adolescentes y jóvenes aprendan progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe. Un camino en el que

Bautista

Los hermanos esperan impacientes, mordiendo las uñas...

Cuando le avisan al padre que nació su cuarto hijo y sale a fumar solo, mira fijo el edificio Bernasconi, ese edificio fue declarado de interés cultural.

Y su hijo no le interesa a nadie. La cultura de su hijo empieza a depender de todo lo que piensa, fumando, Cuando mira al Bernasconi:

"lo imponente de estas construcciones es que desaparecen, se hunden..."

Bautista es un nombre sacado de la biblia, al azar.

También podría llamarse Ezequiel, o

Lucas. La biblia es puro azar.

El azar destruye,

en el destino un estigma. Dame un nombre, dame un talismán.

Martín Rodríguez. Maternidad Sardá. Vox. Bs.As. 2005.

se pone en juego y se desarrolla su capacidad de identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos y causas; de formular propuestas (o soluciones) viables; es decir, la capacidad de "usar" colectivamente y en forma responsable dichos espacios e instancias, apropiándose de ellos, transformándolos, ampliándolos.

Dado que se trata de promover aprendizajes, brindar oportunidades, preservar el sentido de un proceso, éste compromete decisiones que deben adoptar los adultos. Decisiones relativas, entre otras cuestiones, a quién/es toma/n qué decisiones, al funcionamiento grupal, al rol diferenciado que en ciertos momentos pueden o deben tener determinados actores.

Es en virtud de estas decisiones, y no a pesar de ellas, que el protagonismo de adolescentes y jóvenes podrá crecer y consolidarse a lo largo de un proceso que reconoce tiempos, momentos y circunstancias diferentes.

Puede parecer contradictorio afirmar la relevancia del "responsable" de un proceso participativo. Al respecto puede formularse la siguiente

2. Cornú, Laurence (2002), Responsabilidad, experiencia, confianza, en Frigerio Graciela (comp.), Educar: rasgos filosóficos para una identidad, Santillana, Buenos Aires, pág. 77.

te pregunta: ¿acaso se favorece la libertad y la autonomía de un grupo de adolescentes o jóvenes, cuando el poder de operar sobre cuestiones que les atañen recae en alguien (el docente, el adulto) en virtud de una posición, un lugar o un rol definidos y legitimados externamente?

Conceptos como asimetría, autoridad y responsabilidad entran en escena. Afirmar que el adulto es referente y responsable primero y último de las decisiones no afecta la posibilidad de participar de los adolescentes y los jóvenes, a condición de que sus intervenciones permitan avanzar desde la iniciativa externa –modo en que suelen iniciarse los proyectos y las actividades que nos ocupan– hacia la gestión compartida y la responsabilidad creciente de los integrantes del grupo.

Numerosas experiencias con adolescentes y jóvenes en diferentes ámbitos muestran que la propuesta y la intervención externa es una de las claves para que ellos/as se nucleen en torno a proyectos participativos y socialmente relevantes, y que la presencia adulta no implica per se contradicciones insalvables entre jóvenes y adultos, o entre la participación y la direccionalidad de un proceso formativo.

Al respecto cabe citar aquí a P. Meirieu³ a propósito del análisis crítico que realiza de algunas implicancias de la Convención Internacional de los Derechos de Niño, en virtud de la centralidad que adquieren en ella “las tres”: protección, prevención, participación.

Señala que en dos de dichas “P” el niño es objeto (de protección, de prevención) mientras que en una es sujeto (de participación), para destacar a continuación que la participación no es strictu sensu un derecho sino una exigencia, una posición pedagógica, una manera de concebir la educación en responsabilidad y ciudadanía.

El autor encuentra aquí una zona turbia, resbaladiza, en la que solo la pedagogía tiene respuestas y algo para hacer: generar las condiciones para el aprendizaje y el ejercicio de esa práctica que se enuncia como derecho. En ese marco alude a la actividad y la responsabilidad del pedagogo a través del “incansable trabajo de invención de dispositivos”.

De este modo Meirieu deja planteadas las contradicciones en las que puede caerse si bajo

la premisa de la participación se licúa el único derecho que en rigor tienen los niños, que es el de educarse.

En línea con esta perspectiva y con las ideas que venimos desarrollando, enfatizamos que la participación como meta y como modalidad de trabajo, inscripta en la responsabilidad de educar y en el derecho a una educación integral, no define un espacio vacío de intervención formativa, una “zona liberada” de adultos, sino todo lo contrario: está profundamente impregnada de acción pedagógica.

Opinan, votan, colaboran... ¿participan?

Generalmente se presupone que en los espacios no formales las propuestas democráticas y participativas se logran con mayor facilidad y frecuencia que en otros ámbitos. Este supuesto se sustenta en algunas características que suelen tener dichas propuestas: bajo impacto de prescripciones formales, grupos abiertos, flexibles y voluntarios, etc. Sin embargo, la participación no viene dada por esas condiciones, sin duda favorables para cierto tipo de trabajo. De no ser así, no abundarían propuestas recreativas centradas tanto en la oferta, la demanda y el consumo de actividades y servicios, como en la concentración de responsabilidades, tareas y decisiones en la persona del coordinador, con lo cual no favorecen el protagonismo que pretenden sino que permanecen en la lógica aceptación - rechazo.

Partimos de la idea de que participar en el desarrollo de un proyecto no implica simplemente asistir a las actividades, opinar cada tanto sobre alguna cuestión, votar algo de vez en cuando –o siempre– o colaborar en ciertas tareas, prácticas que a menudo constituyen objetivos en sí mismos, posibilidades excluyentes que se brindan a adolescentes y jóvenes, y también parámetros para evaluar (satisfactoriamente) su participación en proyectos que pretenden tenerlos como protagonistas.

Entonces ¿cuándo una propuesta es participativa?, ¿cómo distinguir “lo participativo” de aquello que no lo es?

En la perspectiva que venimos desarrollando, la distinción se sustenta en el sentido y la proyección de aquello que habilitamos como valor, como capacidad, como práctica, lo cual

no puede asociarse siempre ni necesariamente a votar, opinar o colaborar, y tampoco puede asociarse a determinadas estrategias, métodos o técnicas aplicables a la programación de proyectos o a la coordinación de actividades.

En este marco destacamos que propósitos y modalidades participativas reconocen como necesaria pero no como suficiente la existencia de espacios de intercambio y de climas amigables, o la posibilidad de “tener voz y voto” en específicas circunstancias.

Estas oportunidades, que en determinadas ocasiones y bajo ciertas condiciones son relevantes en términos de la participación que estimulan y propician, en otras bien pueden estar clausurando posibilidades. Clausuran porque desestiman o porque no promueven en adolescentes y jóvenes capacidades para desplegar prácticas más complejas, que permiten decidir acerca de las situaciones haciéndose cargo de ellas de manera integral y verdadera.

Estamos señalando entonces que la participación y el protagonismo de adolescentes y jóvenes en el desarrollo de un proyecto supone tiempos, momentos, instancias, transiciones, aprendizajes, que tienen lugar a lo largo de un proceso que se complejiza y se consolida progresivamente.

Dado que se puede aprender a participar, hay cosas que podemos y debemos enseñar. Facili-

tar el camino hacia la participación requiere generar situaciones que permitan a adolescentes y jóvenes descubrir situaciones, problemas, oportunidades que les resulten interesantes y convocantes, acceder a información relevante acerca de ellos, manejar en forma responsable dicha información, reflexionar individualmente y con otros, discutir y confrontar perspectivas y opiniones, comprometerse con aquello sobre lo que están pensando o actuando, generar propuestas, construir algo, tomar decisiones de distinto tipo, considerar la viabilidad y las implicancias de las decisiones...

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, queda claro que se aprende a participar participando, es decir: opinando, discutiendo, decidiendo, eligiendo, representando, siendo representado, etc. Conviene señalar que si adolescentes y jóvenes (todos ellos) estuvieran en condiciones de participar (de igual manera) en las situaciones que les toca vivir (en todas ellas) bajo cualquier circunstancia, sería innecesario u ocioso plantearse metas al respecto y proponerse generar condiciones para facilitar la participación. A menos que se piense –como ya señalamos que no pensamos– que facilitar procesos participativos supone solamente generar espacios, dado que luego la participación acontece sola, aparece siempre.

Es por eso que también se aprende a participar teniendo la posibilidad de observar y de analizar cómo abordan las situaciones y cómo de-



Meirieu, Philippe (2004), El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?, Barcelona, Octaedro / Rosa Sensat.

ciden sobre ellas quienes por su formación, su lugar, su experiencia, deben asumir el manejo de ciertas situaciones dadas las características que ellas presentan, las variables que entran en juego, las implicancias que tienen. Es tan contraproducente no brindar a adolescentes y jóvenes oportunidades y canales para participar en aquello que pueden (cuando efectivamente pueden), como involucrarlos en decisiones que los exceden y que, por lo tanto, no les corresponde asumir a ellos.

Por eso señalamos que, en los procesos que nos interesa promover, existen momentos donde la participación es más una meta que una práctica actual y permanente. En tales casos, la toma de ciertas decisiones o la resolución de determinadas situaciones recae necesariamente en quienes tienen a su cargo facilitar la participación y no en quienes se pretende que se apropien de ella.

No nos referimos tanto a ciertas cuestiones que aparecen claramente como difíciles o complicadas por su envergadura o su complejidad, como a aquellas que –aún cuando parezcan sencillas– dificultan que adolescentes y jóvenes consideren otras razones que sus deseos inmediatos, la conveniencia para unos pocos, el enojo o la bronca que les producen, etc.

Por otra parte, ocurre a menudo que los integrantes de un grupo o inclusive quienes constituyen una instancia de decisión diferenciada (comúnmente “delegados”), se niegan explícita o implícitamente a opinar o a decidir; o bien no se niegan, pero no pueden resolver la situación.

En ocasiones es conveniente tensar la cuerda e insistir en que son ellos quienes deben hacerse cargo, y en otras ocasiones todo lo contrario. En cualquier caso, todas estas situaciones ponen de manifiesto una necesidad: un otro allí, un adulto, una autoridad responsable.

Es por eso que los coordinadores o animadores que promueven genuinamente la participación no son “autoritarios” cuando en determinadas situaciones actúan de manera inconsulta o sostienen su criterio en oposición al de los/as adolescentes y jóvenes. Asimismo, no necesariamente son frágiles o ambiguos cuando en determinadas circunstancias “dejan hacer” y no intervienen directivamente.

El significado de las intervenciones del coordinador aparece sólo al considerar hacia dónde éstas se dirigen, las razones en las que se sustentan, los avances que permiten; es decir, el

proceso en el cual se inscriben. Si dadas las condiciones del grupo habilitan nuevas posibilidades, o evitan situaciones que lo desgastan y lo exponen más que lo que le brindan, constituyen intervenciones legítimas y valiosas. No devienen de un vínculo basado en el control, de la voluntad sistemática de imponer, ni de su inclinación por no asumir aquello que debería, tampoco expresan un exceso de confianza en el grupo, sino que ponen de manifiesto un ejercicio responsable de la autoridad adulta.

De acuerdo con lo analizado hasta aquí, resulta imposible ofrecer “recomendaciones prácticas” para promover la participación, no hay metodología o técnica participativa que garantice por sí misma el arribo a ciertas metas caracterizadas por su complejidad.

Por lo mismo, para determinar en “qué”, “cuándo” y “cuánto” pueden participar los sujetos a lo largo de un proceso, no son suficientes ni válidos diagnósticos iniciales y/o instrumentos o formatos predeterminados; es necesario analizar las posibilidades a medida que se desarrolla el proyecto y que varían las condiciones en virtud de la experiencia de todos, incluida la del coordinador. Y es sólo a partir de ello que será posible definir lo relativo al “cómo”; es recién allí donde ciertas estrategias podrán resultar más pertinentes que otras.

Por otra parte, es necesario destacar que en el marco de proyectos donde la participación es meta a alcanzar y modalidad de gestión, ella, en sí misma, constituye también un contenido, un aspecto a considerar con y por los propios adolescentes y jóvenes junto a quien orienta y coordina la tarea.

Es decir, la participación será objeto de reflexión, se la pondrá en cuestión, será eje de evaluaciones y de nuevos proyectos colectivos. Importa que ellos/as sean concientes del proceso, de los espacios que van pudiendo utilizar, de las dificultades o los avatares que suelen rodear la toma de decisiones y el hacerse cargo de las situaciones.

Si participar, con todo lo que supone, no es una meta valiosa para los/as adolescentes y jóvenes, difícilmente podamos lograr algo en ese sentido. Y si lo es, corresponde revisar entre todos, paso a paso, qué implica y cómo se avanza en dirección hacia algo que interesa al conjunto.

Decidiendo, siempre que estén en condiciones de hacerlo, a veces con el coordinador y otras

veces solos, por consenso o por mayoría, en asamblea o a través de los “delegados”, unas veces por lo que (nos) parece “acertado” y otras veces por la opción que (nos) parece “más floja”, acerca de qué actividades iniciar o sostener, cómo convocar a más jóvenes, qué hacer frente a compañeros/as que no respetan los acuerdos o que tienen dificultades para apropiarse de los espacios que se les brinda, etc. los destinatarios se constituirán en protagonistas.

Sin embargo, no es sólo el quantum de participación lo que define la relevancia del proceso y de los resultados, sino también los sentidos que se ponen en juego junto con las prácticas que queremos impulsar.

Las experiencias participativas que no reparan en ello pueden devenir espacios de reproducción de mensajes y contenidos de dudoso valor formativo que están fuertemente impregnados en adolescentes y jóvenes.

Hemos conocido procesos de este tipo en ocasiones en que, invitados a participar y dejados a su aire, adolescentes y jóvenes priorizan sistemáticamente, por ejemplo, competencias deportivas por dinero en razón de que resultan convocantes y atractivas, sancionan la transgresión de un compañero en clave de castigo-condena sin lugar para la reflexión y el aprendizaje, impulsan propuestas de actividad sexistas y estereotipadas con la certeza de estar respondiendo a los intereses de unos y otras, arman patrullas de control comunitario para identificar peligros(os) que acechan y señalar drogadictos, se abroquelan en torno a la música local contra toda otra manifestación que perciben como nociva por “foránea”, etc. Están tomando decisiones concernientes al proyecto, se organizan autónomamente, llevan a cabo la convocatoria, elaboran normas, garantizan las actividades... Sin embargo, en nuestra perspectiva, no estamos frente al tipo de procesos que interesa impulsar dado que los significados que adquieren son contrarios al respeto de los derechos, a la construcción de identidades autónomas y plurales, al ejercicio de una ciudadanía responsable. Estas experiencias podrán ser, a lo sumo, punto de partida para trabajar en torno a estas cuestiones, pero no deberían constituir puntos de llegada que nos satisfagan en razón de su carácter “participativo”.

En este sentido destacamos: actividades y proyectos destinados a adolescentes y jóvenes que se pretenden participativos y educativamente relevantes, serán coherente con lo que pos-

tulan en la medida en que promuevan protagonismo, autonomía y responsabilidad, en un proceso formativo de contenidos valiosos. Un proceso en el cual la responsabilidad adulta se despliega tanto las oportunidades que brinda y en la confianza que pone en juego, como en la capacidad de orientar y de sostener sentidos, propuestas y confrontación.

Responder a los intereses: un camino de cornisa

El intento de contemplar las características y los contenidos del universo cultural de adolescentes y jóvenes en el marco de proyectos que se proponen ser participativos, una premisa suele concentrar los esfuerzos de docentes y coordinadores: “responder a los intereses de los pibes”. En este terreno suelen ponerse de manifiesto tensiones relativas al ejercicio de la autoridad y la responsabilidad adulta que abordamos a continuación.

Adherimos por cierto a esa premisa, como propósito que pretende subrayar la necesidad y la importancia de la escucha y el respeto, como principio que se opone a la imposición unilateral y sistemática, pero no como instrucción para la acción. ¿Por qué introducir esta distinción? Porque extremando dicha premisa y en nombre del “respeto a los intereses”, el lugar del adulto puede quedar acotado –como ocurre con frecuencia– a la gestión de unas demandas previamente sondeadas, es decir: a cuestiones organizativas, a la provisión de las condiciones materiales, de tiempos y espacios que permitan que tales intereses sean respetados. Queda claro que no es ése el tipo de presencia que venimos definiendo y proponiendo para los responsables de proyectos y actividades.

No se trata, nuevamente, de establecer aquí bajo qué condiciones es posible y deseable respetar todo, mucho, algo, o qué es aquello que puede y debe respetarse siempre, algunas veces o nunca; precisiones de esta naturaleza encierran falacias, son imposibles de resolver y resultan inviables.

De lo que se trata, en cambio, es de tener claro que adolescentes y jóvenes no sólo precisan espacios donde se los valore y se los escuche, donde les sea posible desplegar unos intereses que otros espacios obturan, que otros agentes desatienden; también precisan figuras significativas que problematicen sus demandas, que las “lean”, las discutan y las enriquezcan desde una perspectiva formativa.



Muchas propuestas o programas que trabajan en torno al tiempo libre, teniendo definidos, o no, ciertos contenidos y ejes de trabajo, implementan estrategias de consulta y sondeo de expectativas, ya sea al inicio del proyecto o durante su desarrollo. Y a menudo suelen hacerlo bajo la consigna de que se respetará aquello que resulte de la indagación; una promesa cuyo significado, viabilidad y/o conveniencia son por lo menos dudosos en la mayoría de los casos.

Es necesario entonces discutir aquí el alcance de este tipo de estrategias y formulaciones, y también –especialmente– aclararlo con quienes son sus destinatarios (adolescentes y jóvenes); salvo que estemos dispuestos a postular una cosa y hacer otra, o bien a manipular, o bien a implementar las demandas a la letra, asumiendo las consecuencias que conlleva cada una de estas opciones.

Puestos a “sondear” –lo cual es tanto más habitual que necesario– una cosa es concebir y procesar lo que se releva en términos de horizonte de intereses y expectativas a tener en cuenta,

y otra muy distinta –incorrecta a mi modo de ver– es conferirle carácter de “ley”, asumirlo como un programa de trabajo.

Si pretendemos que las propuestas que llevamos a cabo con adolescentes y jóvenes contribuyan a ampliar sus referencias, a enriquecer su universo simbólico, a diversificar sus consumos y sus producciones culturales, las demandas que recibamos y los intereses que indagemos no deberían constituir siempre, bajo cualquier circunstancia, un mandato o un compromiso vinculante para la tarea.

Entre las demandas y las actividades que se concretan, entre los intereses expresados y las prioridades que se definen, se recorta y se despliega la responsabilidad del educador en la orientación del proyecto y, en ese marco, el análisis necesario, la negociación posible, la argumentación, y también su propia capacidad propositiva.

Ahora bien, usualmente, el propósito de que adolescentes y jóvenes sean partícipes y protagonistas del proceso se asocia o se asimila al hecho (o al deber) de respetar “punto a punto” los

intereses y las demandas que formulan. Pero ocurre a menudo que estas formulaciones expresan lo que conocen, lo que ya hacen, lo que privilegian los medios o el mercado, lo que ellos/as suponen que se espera que propongan, etc. Es en este marco que subrayamos la importancia de generar(les) propuesta, diferencia, interpelación, posibilitando así otros recorridos.

Entonces, es responsabilidad del coordinador cuestionar, problematizar e incluso desalentar ciertas demandas; es una responsabilidad no una prerrogativa. Y destacamos: estas intervenciones lejos de lesionar el respeto, lo jerarquizan, y no disminuyen las posibilidades de participación, las resignifican. A condición, claro está, de que pongan en juego unos criterios y unas formas de actuar que las revelen como intervenciones educativamente valiosas (aún cuando no “convenzan del todo” a los jóvenes), y no como imposiciones arbitrarias difíciles de justificar y de sostener.

En este marco, es un propósito y un logro interesante que adolescentes y jóvenes se sientan respetados y valorados precisamente porque (y no a pesar de que) les discutimos algunas cosas y les ofrecemos otras.

Cuando se piensa este asunto en términos dicotómicos: respetar / no respetar; ellos / nosotros; no les interesa nada / tienen intereses valiosos solo hay que dejar que los expresen, etc., responder a los intereses de adolescentes y jóvenes se torna un camino de cornisa que nos coloca frente a una disyuntiva: los respetamos y por eso arriesgamos a salirnos del camino que creemos correcto, o bien no los respetamos y creemos que precisamente por eso nos apartamos del camino correcto.

¿Hay caminos correctos?, ¿y si arriesgamos, o efectivamente nos salimos del camino, siempre sobreviene una catástrofe?

Por lo general, hay caminos que son o que creemos que son los correctos. No nos referimos por cierto al buen camino que los jóvenes deberían tomar guiados por nosotros, sino a la dirección que creemos deben adoptar los proyectos, a los procesos que consideramos pertinente impulsar en los grupos. En ese marco, arriesgar no siempre es sinónimo de irresponsabilidad, también es sinónimo de confianza: a menudo adolescentes y jóvenes pueden mostrarnos caminos alternativos, desconocidos, inclusive mejores. Lo grave sobreviene cuando no distinguimos ningún camino, cuando no sabe-

mos hacia dónde vamos pero vamos tranquilos porque son ellos/as quienes eligen la ruta (y de eso se trataba, de que participaran), cuando no se avanza, o cuando creemos que vamos bien sólo porque nadie se queja. Y también cuando conducimos sin mirar(los/as), cuando no les proponemos explorar recorridos posibles, cuando no los/as escuchamos, cuando siempre elegimos nosotros, cuando la confianza no aparece.

Son los avatares de un recorrido participativo: algunas certezas, algunas señales, tensión, cierto misterio, algo de vértigo.

En cualquier caso, somos responsables de trabajar con las demandas, de decidir acerca de opciones y alternativas, aún con las dudas que puedan quedar planteadas.

Y si mediando el análisis de la situación, la evaluación de las condiciones, los argumentos que están en juego, la anticipación de consecuencias, etc. decidimos que corresponde hacer (o no hacer) algo, es lo que procuraremos hacer (o no hacer). Seguramente habrá razones valideras para asumir la decisión, para abrir el juego, o para dejarlo claramente en manos de ellos/as.

En torno a esas razones argumentaremos frente a los/as adolescentes y jóvenes cuando decidimos hacer algo que no responde a los intereses que manifiestan; y cuando sí responde, también.

Es en esta perspectiva que en el trabajo a partir de –o en torno a– los intereses está en juego la autoridad, la responsabilidad, la confianza.

Autoridad, no en tanto capacidad de mando para autorizar lo que traen o para sustituirlo por lo nuestro, sino en tanto responsabilidad de advertir cuándo, cómo y por qué es conveniente discutir ciertas demandas, o bien respetarlas a rajatabla, o bien ofrecer otras alternativas.

Responsabilidad, para enhebrar estas decisiones en un proceso con sentido.

Confianza, en tanto disposición a aceptar opciones y criterios distintos a los nuestros. En tanto convicción de que adolescentes y jóvenes pueden construir, junto con nosotros, condiciones bajo las cuales se enriquezcan sus oportunidades y sus expectativas, y su autonomía se consolide en el ejercicio de un protagonismo que crece con ellos/as y que los/as hace crecer. 🌱



Algunas notas para pensar la participación infantil

Por Valeria Llobet



1 El marco normativo internacional de derechos humanos es un conjunto interrelacionado e interdependiente de derechos, donde la Convención de Derechos del Niño (CDN) representa un avance en el sentido de la especificación por ciclo vital de los derechos a aquellos grupos etáreos más vulnerables. El acuerdo internacional, en este terreno, hace de los cuatro principios de la CDN (supervivencia y desarrollo, interés su-

perior del niño, no discriminación, participación) los ejes para la acción respecto de la infancia.

La participación infantil es sancionada en el artículo 12, y convocada en todas aquellas instancias que involucren el interés de niños, niñas y adolescentes. Los límites que su definición aporta a la implementación ha sido materia de debates y reflexiones. En es-

te artículo, no obstante, quisiera tomar otro camino que el de discutir la eficacia de un principio en tanto materia de interpretación jurídica.

El problema de la participación infantil, más allá o más acá de su expresión jurídica en la Convención de Derechos del Niño, remite a la concepción de democracia y ciudadanía que como sociedad, nos damos. En efecto, concebir a la democracia como confinada a su expresión política institucional, y considerar que la ciudadanía es la titularidad y el conocimiento de derechos y obligaciones sancionados, otorga legitimidad a la participación infantil entendida como el ejercicio temprano de las virtudes cívicas propias de la vida adulta, acorde con las capacidades propias del momento vital del niño/a. ¿Es posible interpretarlo de otra manera? ¿Qué aporta, si algo, considerar a la democracia, a la ciudadanía y a la participación infantil en un sentido más amplio que el mencionado?

¿Cómo puede participar, de qué manera lo haría, un niño o una niña de 3 años? ¿A qué nos obliga el compromiso con la participación y la ciudadanía infantil? ¿Cuáles son los límites de la participación para que no suponga construir una autonomía contraria a la protección y el cuidado?

2 ¿En qué medida la universalidad que implica la ciudadanía es meramente abstracta y por ello problemática para quienes, por distintas razones, no alcanzan las condiciones para su inclusión plena? Estas condiciones, cuando se homologa la democracia a la participación política institucional, son excluyentes para niñas, niños y adolescentes –y para otros grupos sociales–. Se requiere por ello revelar las tensiones entre la inclusión y la exclusión reales, cuestionar las diferencias que aparecen como datos dados, y advertir las jerarquías que existen en la realidad.

Las personas vemos limitados nuestros derechos en virtud de estos procesos de segregación y sometimiento. La necesidad de ampliación de ciudadanía¹ surge de esta si-

tuación, que implica también la posibilidad en muchos casos de la titularidad de derechos que en la práctica no pueden ser ejercidos.

La ciudadanía social es producida en relaciones entre prácticas institucionales, agencias relacionadas con el estado y sujetos: se trata de una abstracción que enmascara relaciones de sujeción y exclusión que son siempre de clase, racializadas, generizadas y generacionales. Es decir, adquiere su pleno sentido no sólo en la institucionalidad política, sino en la vida privada, en la cotidianidad². Se requiere así de una comprensión de los sentidos mediante los cuales las personas –adultos, niños, adolescentes– definen sus derechos en la vida diaria, y de un análisis de las dificultades y obstáculos concretos que las y los miembros de grupos sometidos encuentran para expresar sus intereses y necesidades, para participar sin negar su diferencia, su particularidad, pero sin que ella sea un límite que no se logra superar.

3 La participación de niñas y niños, la expresión de sus necesidades, se da de modos que requieren nuestra capacidad de interpretación, con todo lo de equívoco y traición que cualquier traducción implica. Aún considerando este límite siempre presente a cualquier intento de promover la participación infantil³ quisiera mirar aquí la democracia como el conjunto de valores y normas que presiden las relaciones sociales y que regulan las diferencias de poder entre generaciones. La diferencia de autonomía, autocuidado y fragilidad se transforma, entre adultos y niños, en diferencia de poder. Considero que las posibilidades de participación infantil tendrían que ser interpretadas, leídas desde adultas y adultos que tienen sus propios intereses y necesidades:

Escena 1: Fila de supermercado. Pareja con un niño de alrededor de 3 años, y dos

1. Expresada por ejemplo en la producción de un conjunto de derechos antes inexistentes, los derechos de la infancia, cuyo objetivo es transformador respecto de la realidad social para la que se ha legislado.

2. ¿Ello quiere decir, en el extremo, que resulta necesario politizar o tratar como pública la vida privada, y por lo tanto, objeto de intervención estatal? Esta pregunta, de difícil respuesta, va a ser retomada al final.

3. Presente cuando se trata de niños/as pequeños, pero también presente cuando se trata de adolescentes, en tanto es inherente a la dramática intergeneracional.

Valeria Llobet es Profesora Adjunta del Centro de Estudios en Democratización y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de San Martín, Doctora en Psicología de la UBA, e Investigadora del Conicet.

carritos repletos de compras. El padre alza al niño que carga entre sus manos un cuaderno, para sentarlo en el asiento del carrito de supermercado. Se traba un poco un pie del niño, que comienza a intentar desatarlo. El padre le grita: ¡Estás cada vez más tarado!, y, bruscamente, toma el pie y lo pasa por las rejillas. El niño no contesta.

Escena 2: Niña de unos 4 años con su madre, subiendo una escalera en una estación de tren. La niña lleva puesta una pollera hasta los tobillos. La madre sube apurada, y la niña tropieza con su pollera. La madre la levanta por el brazo mientras grita: ¡Dale, torpe!

¿Se trata de situaciones que involucran el derecho a la participación? ¿Tienen algo que ver con la ciudadanía infantil? Desde el punto de vista que estoy intentando proponer aquí, se trata de situaciones en las que, por un lado, no se ha considerado que la autoridad parental no se construye como tal transgrediendo un principio democrático básico: que el uso del poder está regulado, quien posee mayor poder se encuentra sometido a las mismas reglas que quien se encuentra en desventaja. En segundo lugar, se trata de situaciones en las que esa diferencia de poder y esa desigualdad ante las reglas, convergen en maximizar las características presentes en los niños que dificultan en sí el ejercicio de derechos. Trataré de desplegar este argumento.

En primer lugar, los sentidos y valores ligados a la ciudadanía desde el punto de vista de las personas se vinculan con la identidad y solidaridad grupal, con una consideración particularista de la justicia, con la búsqueda de reconocimiento y con las posibilidades de autodeterminación (Kabeer, 2005). No existen ciudadanos antes de que los sujetos sean interpelados como tales. En este sentido, el particularismo para considerar la justicia trata de poner en relación el parámetro universal de igualdad con aquellas diferencias que, de no ser consideradas, determinarían un trato injusto. El reconocimiento implica que, a nivel de la identidad, estas diferencias, tratadas como particularidades, sean respetadas. Sin reconocimiento no es posible pensar en participación de los sujetos en calidad de ciudadanos.

El logro de la paridad en la participación, es decir, la plena integración social, requiere de la comprensión de las reglas implíci-



tas y explícitas que regulan tal participación en distintos ámbitos, todos los criterios de inclusión y exclusión institucionalizados y naturalizados, incluso hechos cuerpo en formas de comportamiento, autorregulación y percepción de necesidades e intereses.

La situación de dependencia relativa de niños, niñas y adolescentes, dependencia que se expresa en necesidades materiales y subjetivas, hace que sea necesario realizar algunas operaciones que posibiliten la participación. No se trata sólo de permitir algo que si no se expresa de una manera se expresará de otra, sino más básicamente de construir el tipo de relaciones sociales que construirán los vínculos humanos como los escenarios y los mediadores de la participación.

La relación intersubjetiva, como espacio de reconocimiento que instaura humanidad y ciudadanía como medidas del vínculo y lentes de interpretación del otro, es condi-

Agrandaditos

Opinión



Por Jorge Rodríguez

La cuestión de la participación de los niños es un slogan épocal tan amplio como ambiguo. El tema – problema toca un plano candente de nuestro tiempo cultural, vinculado a la erosión de las figuras tradicionales de autoridad –P. Julien, en un notable texto llamado "El manto de Noé", vincula históricamente la noción de paternidad con el derecho sobre los hijos, y la estrella menguante del padre con el cenit del derecho de los niños–, mas se engarza con un registro más íntimo, más personal, para quien escribe estas líneas, ya que hace once meses estoy tratando de que me salga lo mejor posible eso de ser padre (como se podrá suponer, mi pequeño todavía no tiene mucho voz y voto en las decisiones que lo afectan directamente, aunque ciertos berrinches de su parte esbozan algunas disconformidades).

El paso de la paternidad / autoridad moderna a la posmoderna supone un doble ejercicio de lectura:

a) una que acentuará el ejercicio ampliado al interior de las instituciones (familiares, educativas, entre otras) de una "forma de vida" democrática, que en el horizonte vivifica a las mismas a través de decisiones corales que las vuelven más ricas.

b) Otra, distante de la primera, que pondrá el acento en que la extensión de la democracia institucional supone la conformación de una sociedad fraterna, en la que los hermanos han decidido prescindir de los padres y las autoridades.

Las conclusiones que de ello se pueden derivar son tan vastas como complejas. Mas es inevitable que los adultos tomemos nota de estas variaciones que ya están con nosotros, porque la participación de la infancia (insisto, dejando indeterminado el sentido de lo que esta frase encierra) supone toda una tarea para los mayores.

El temor, tengo que decirlo, es que esta nueva ola democrática se conjugue con un rancio psiconaturalismo (cf. de Lajonquiere, 1999) que vuelva más impotentes a los adultos en sus tareas de crianza, o que se pase del padre sin saber servirse de él.

Referencias bibliográficas

De Lajonquiere, Leandro (1999). La (psico)pedagogía, el psicoanálisis y la imposibilidad de la educación. Infancia e ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación. Bs. As.: Nueva Visión.
Julien, Philippe (2000). El manto de Noé. Ensayo sobre la paternidad. Bs. As.: Alianza editorial.

Jorge Rodríguez es Psicoanalista - Profesor del IFDC Villa Mercedes (SL). Codirector de la revista Fundamentos en Humanidades (UNSL).

ción para la posibilidad de participación. Si no existe, no hay expresión de necesidades posible, porque tampoco hay razón para ello. Y la intersubjetividad requiere de una terceridad. En contra de considerar que la función paterna es ejercida por el padre o su reemplazo, el "adulto significativo", es necesario recordar aquí que la terceridad instaura una legalidad que permite que haya pares. La ley es democrática en la medida en que no hay nadie por fuera de ella, y los que están "dentro" son considerados en su diferencia, no sólo en relación con una construc-

ción universal y abstracta. No obstante, la universalidad abstracta tiene que estar presente, como promesa y como amenaza democratizantes. "Para todos" es un enunciado que promete igualdad. "Para todos" la misma fuerza de la ley, para todos los mismos derechos.

4 En distintos momentos históricos y por distintas razones sociales, ciertas circunstancias de la vida infantil dejaron de ser consideradas cuestiones privadas para ser consideradas problemas públicos y, eventualmen-

te, objeto de intervención. Podemos nombrar a este proceso como de politización de necesidades (Fraser, 1991). Muchos procesos de politización, cuando han sido los propios actores quienes han llevado adelante la lucha por imponer esa nueva interpretación, han logrado como resultado que ciertos dominios de la vida sean desnaturalizados, puestos en cuestión y transformados. Así sucedió con distintas formas de violencia e injusticia que construían y construyen la desigualdad entre los géneros. La participación de las mujeres con su propia voz y proponiendo nuevas y propias formas de interpretar los problemas cotidianos logró desnaturalizar estructuras de poder imbricadas en el día a día. ¿Sucede algo similar con niños, niñas y adolescentes?

Desde un punto de vista, el logro de un instrumento jurídico que establece derechos transformadores de situaciones de injusticia e invisibilidad puede considerarse en la misma dirección. Sin embargo, no son producto de la participación infantil. Ello, no obstante, no indica que sean espurios. Señala su límite, en tanto son producidos en las mismas relaciones de poder, en especial de poder para interpretar y nombrar, que caracterizan la relación entre adultos y niños. Relación que no puede ser eliminada, a riesgo de considerar que la cultura y la sociedad puedan ser efímeras y recreadas sin historia. De modo que es prudente tratar nuestras consideraciones sobre derechos y necesidades infantiles en tanto traducciones e interpretaciones de aquello que en el vínculo con sujetos infantiles, hemos podido producir. Teniendo siempre a la vista que este vínculo –que imbrica poder, jerarquía y unidireccionalidad de la dependencia– puede ser un vínculo mortal para los niños.

Algunos activistas relatan una investigación para señalar la eficacia productiva de la relación entre adultos y niños. Indagando acerca del principio de constancia establecido por Piaget, y teniendo a la vista la pregunta por la validez de los estadios construidos por el paradigma genético, incluyeron una variación metodológica. Primero, se repetía el tipo de experimentación propio del método clínico-crítico, y los hallazgos eran los mismos que la escuela piagetiana había establecido. Y luego se cambiaba el setting. En lugar de un adulto, quien repetía una y otra vez las preguntas era un títere. Niños y niñas dejaban de cambiar sus res-

puestas, y reían de un títere que parecía no entender...

Una particularidad del vínculo entre adultos y niños es que para éstos últimos, la sanción del adulto respecto de la verdad implica mucho más que indicar error o acierto. Avanza muchas veces en poner en duda al propio niño en su percepción del mundo. ¿Cómo podemos entonces, como adultos, establecer vínculos en los que las niñas y los niños puedan encontrar apoyo para considerar y expresar algo de sí?

¿Mediante qué estrategias es posible someter a escrutinio los saberes sobre los sujetos, sus problemas, las mejores maneras de resolverlos, que sin embargo sostienen la práctica institucional, incluso en su eficacia?

Aún, ¿cómo sostenemos, en tanto adultos, la contradicción de una promesa de participación e inclusión que sabemos que no depende de lo que logren los sujetos para cumplirse? ¿Qué actos y arreglos institucionales llevan a promover inclusiones subsidiarias, en desventaja, sometidas, en lugar de proponer autonomía, crítica, libertad?

La igualdad, como objetivo máximo a lograr a través de democracia, puede ser entendida como equifonía –igualdad en las posibilidades de hacer oír la voz–, equipotencia –igualdad en las posibilidades de hacer– y equivalencia –que lo que se tiene para decir sea considerado con igual respeto–. ¿Mediante qué procesos es posible construir procesos igualitarios en las instituciones para la infancia, que posibiliten la ampliación de derechos y la participación infantil? ☺

Referencias:

Fraser, Nancy (1991): "La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío". En Revista Debate Feminista, Marzo 1991

Kabeer, Naila (Ed.) (2005): Inclusive Citizenship. Meanings and expressions. Londres, Zed Books



¿Qué significa participar en el jardín de infantes?

Por Mónica Meraviglia



¿De qué manera hacer tomar parte al "puerrete", cuando pareciera que está todo dicho, cuando la velocidad de la imagen supera al pensamiento y al deseo de inventar algo? Cuando el niño entra por la puerta y ya no de la mano de sus padres sino de algún power ranger o cualquier muñeco de la cajita feliz, "que haga de él", ingresa cada vez a más temprana edad para suplir otro interminable listado..., ingresa con la mochila llena de objetos y vacía de sentido...entra con otros intereses y si es de participar no es al modo de formar parte sino al de llamar la atención o de ser la atención.

El niño participa de la incomodidad, del descontento, de la demanda interminable, de la queja permanente, del pedido de...cualquier cosa.

Participar: tener o tomar parte. Si nos atenemos al significado de la palabra, deberíamos decir que el niño es parte de la Institución; la tiene o debería tener/la. Ahora bien, ¿tomar parte de qué? El niño toma parte de un listado interminable de dones garantizados por las instituciones, llámese copa de leche, almuerzo, y alguna que otra actividad que se parezca a lo pedagógico.

Hoy la participación la ejerce con el número de DNI, "si es que lo tiene", escrito en interminables listados de facturación, y con innumerables actividades ataditas unas a las otras, intentando sincronizarlas para poder hacer algo "educativo" durante los almuerzos.

Participar, tomar parte de ese resto, es tarea casi milagrosa...

Participar, tomar vuelo y elegir cuál es el mejor viento resulta difícil entre todo lo que se "debe" hacer.

De igual modo desde la "zona desfavorable" (Código 10 del recibo de sueldo) en la que participamos a diario, los intentos siguen siendo interminables, el deseo de que la infancia sea otra cosa, sigue en pie, cuando a las fotocopias se le superponen los papeles que nunca tiramos, cuando se sigue abriendo "el armario", relleno de todo eso que no sirve para nada y así, como por arte de magia, se abre el camino para dar paso a una nueva historia, un cuento, o un modo de participar...

Porque siempre habrá para el maestro o para el que desea serlo, un volver a crear, un volver a entender, un volver a intentar, un volver a jugar, **un volver a tener o tomar parte.**

Mónica Meraviglia es Profesora de Nivel Inicial en la Ciudad de Rosario.



La infancia a toda orquesta

PROYECTO ORQUESTAS INFANTILES

Orquestas Infantiles y Juveniles de Villa Lugano, de Retiro, de Flores y Mataderos
Programa Zonas de Acción Prioritaria
Ministerio de Educación / Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires



Nada es igual después de presenciar un concierto o participar de un ensayo de alguna de las Orquestas que coordina el maestro Claudio Espector. Lo que sucede invade el

cuerpo y el pensamiento. No es sólo la emoción, que siempre es intensa, sino la sorpresa y la algarabía de ver funcionar lo que muchas veces se decreta como imposible. Niños y jóvenes muchas

veces ninguneados por la sociedad o confiscados por la pobreza, hacen música y eso es formidable. La revuelta que causa la experiencia quizás radique en contrastar la vanidad de muchas de las ideas que habitan nuestras mentes, con la elocuencia de ese saber hacer (que es un saber tocar y un saber interpretar) de esos quinientos niños y jóvenes que, enseñados sin restricciones ni reparos por adultos sabios, prestigiosos y atentos, contribuyen a hacer de este mundo un lugar más amable, a la vez que asignan a sus propias vidas un horizonte y un sentido.

Claudio Espector completó sus estudios superiores de piano diplomándose en el Conservatorio de Moscú. Es ex Rector del Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla y Director del programa ZAP de Orquestas infantiles y juveniles.



Veamos un poco de historia de las orquestas infantiles tal como la narran sus responsables y protagonistas.

Con el objetivo de atender las consecuencias de las desigualdades sociales, económicas y culturales en el plano educativo que afectan a un amplio sector de la población de la ciudad de Buenos Aires surge, a fines de 1996, impulsado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad, el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y coordinado en un primer momento por Gladys Kochen y luego por Elena Schwartz.

Fragmentos de entrevistas realizadas a los actores de la experiencia¹

Empezamos a ir a las escuelas, porque una vez una maestra me manda una cartita (en el 99, la escuela N° 3 lindera con la villa 20) diciéndome que era el Día del maestro y pidiéndome que como tenía 5 chicas que estaban en la orquesta, si podía prepararlas para que tocaran algo en la fiesta. Entonces yo dije vamos todos. Es realmente muy emocionante. Nos costó mucho pasar de lo emotivo a lo profesional (Espector I).

1. Algunos de estos fragmentos están tomados de entrevistas realizadas en el marco de una investigación reciente realizada por Marcelo Zanelli y Estanislao Antelo en la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, durante el año 2004.

Yo siempre digo: metamos el pie antes de que cierren la puerta. (Gordo)

zer. Este Programa se propuso desde sus inicios disminuir la problemática del fracaso escolar considerando que este no es un problema exclusivo de la escuela. Desde las primeras reuniones que el programa Z.A.P (Zonas de Acción Prioritaria) mantuvo con los distintos sectores del barrio de Villa Lugano, se pudo leer la necesidad de implementar un proyecto de esta naturaleza en dicha región. El compromiso asumido por los niños, la inscripción masiva que superó las expectativas y que hasta el momento no hemos podido atender, el acercamiento de los padres, la colaboración del distrito y de las escuelas donde se implementa el proyecto, son datos que certifican la inserción y el apoyo de la comunidad a las actividades.

El proyecto comenzó a funcionar en octubre de 1998, luego de distribuir por las escuelas del distrito escolar N° 21 una ficha de inscripción, donde se invitaba a los niños a participar del proyecto y se les explicaba las características del mismo, los instrumentos que iban a integrar la orquesta, los días de ensayo, etc. Los resultados de esta convocatoria mostraron una afección musical que sorprendió a muchos.

Convencidos de que no se puede elegir lo que no se conoce, los niños durante las primeras clases hicieron un recorrido por los diferentes instrumentos. Pudieron sentir lo que es tener un arco en la mano, cómo vibra el instrumento en el cuerpo, los diferentes sonidos, etc. Los resultados fueron sorprendentes, si bien en las fichas de inscripción la mayoría elegía el violín y la flauta (los más conocidos para ellos), lue-

No, no. Yo escuchaba lo que escuchaban mis hermanos que son mucho más grandes: Rock Nacional, Pop, Hip Hop, Rap... de todo... menos cumbia, es el día de hoy que puedo escuchar cualquier cosa. No es que soy cerrado y que es música clásica nada más. Si me dan a elegir, obviamente escucho música clásica (Javier)



go de esta experiencia los interesados por el clarinete y el cello hicieron que la distribución fuera equilibrada.

Además de aprender a tocar el instrumento que eligen, los niños toman clases de lenguaje musical.

En febrero de 1999, comenzó la 2° etapa del proyecto donde conservamos el mismo esquema, pero además nos propusimos solucionar el escaso contacto que los chicos tenían con sus instrumentos (solo una vez por semana). Para ello, se nombró un asistente para cada profesor de instrumento que da clase complementarias un día a la semana en turno vespertino y también brindamos la posibilidad de estudiar en la escuela con un profesor de música del distrito que los esperaba para entregarles su instrumento y contenerlos en sus primeros pasos por el camino del estudio en soledad.

Vengo porque esto para mí siempre fue una especie de relajación, un cable a tierra, estar con la Orquesta, estar con los amigos, relajado. Pero siempre los chicos, cuando yo estaba participando en la Orquesta, fueron muy bien recibidos; no fue que dijimos: es nuevo, no sabe tocar, que no venga. También eso partió de los profesores que siempre quisieron integrarlos a nosotros, a los que ya estábamos (Luciano).

Pero, digamos, el proyecto este no apunta a que salgan ni virtuosos, ni grandes músicos, ni concertistas. La idea era el apoyo hacia un sector de la comunidad que de otra forma, no tendría acceso a este tipo de historia. Que no se trata de la música, se trata de un hecho social que sucede, en este caso, los sábados. Se trata del vínculo entre pibes que, a lo mejor, sin darse cuenta, empiezan a tener un interés en común (Tedesco).

El año 2000 comenzó con el nacimiento de una segunda orquesta en Villa Lugano dado que la compra de instrumentos a fines del 99 así lo permitía. Los instrumentos que suenan en las orquestas son: violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta travesera, clarinete, oboe, trompeta, corno, Trombón, Tuba y Percusión. A esto se agrega una importante cantidad de accesorios como cuerdas, soportes, cañas, boquillas, abrazaderas, atriles, etc. sin los cuales nada podría sonar por más empeño que se ponga. También continuamos incorporando al repertorio piezas de distintos géneros que funcionaron como disparadores para seguir desarrollando hábitos y destrezas. Con este repertorio pudimos realizar conciertos de una duración aproximada a una hora donde cada una de las orquestas interpretaba las obras estudiadas, y además pudimos unirlos en otras piezas, lo que significó un gran estímulo para los alumnos que ingresaron a nuestro proyecto en ese año.

En mayo de 2002, comenzó la Orquesta de Retiro que a finales de ese año tenía una formación estable de 30 niños como germen inicial de un proyecto más ambicioso. En el mismo

Muy buenos profesores significa varias cosas, primero: el compromiso, no cualquier instrumentista iba a hacer este trabajo y además tener muy buena formación artística y pedagógica. No siempre los artistas son buenos docentes. Pero la idea es que no vamos a poder tener docentes de esta calidad en todas las orquestas, entonces la idea es que ellos formen nuevos docentes con los que trabajen. Entonces ahora hicimos una convocatoria a jóvenes que están haciendo pasantías con nosotros. Y además de instrumentistas, tenemos pasantes que son estudiantes de dirección orquestal ó que son egresados de dirección orquestal.



sentido surgen en el año 2005 la orquesta de Flores y en el 2007 la Mataderos

Hoy, entre todas las sedes más de 500 chicos y jóvenes conforman y se forman en este proyecto.

En esta historia, el rol de las familias tiene un lugar especial. Las mamás y los papás llegaban cada vez más temprano para buscar a sus hijos y de paso escuchar el ensayo de la orquesta que es absolutamente abierto para quien quiera escucharlo. En el año 2000 han fundado la Asociación de Amigos de la Orquesta que colabora con la organización y logística de las mismas.

Si bien en los comienzos el parámetro más tangible en el que nos apoyábamos para evaluar el impacto de este proyecto era el del entusias-

Cuando yo te decía que me devolvió la esperanza con respecto a un montón de cosas es porque, realmente, mi trabajo acá es muy edificante con los chicos pero además es muy edificante para mí, para vos, para cualquiera el hecho de decir: la pucha! no todo es ir a darse la cabeza contra la pared. Hay cosas para hacer y en las que si uno se hace un poquito de lugar y mete la cola y empuja, te lo fabricás el espacio (Gordo).

mo demostrado por los niños, transcurridos los dos primeros años pudimos observar modificaciones importantes referidas la afinación y la exactitud rítmica para llegar finalmente a la disciplina y el presentismo, el compromiso con las tareas y el boletín de calificaciones de la escuela.

El proyecto y una concepción diferente

La convocatoria a niños sin experiencia instrumental previa para formar parte de una orquesta abre una serie de preguntas que están indisolublemente ligadas a las “certezas” que nos ofrece la educación musical tradicional. En principio y de acuerdo al desarrollo lógico que esta plantea, se convoca para tocar en las orquestas a instrumentistas ya formados o que se están formando individualmente para realizar una experiencia colectiva que pasa a complementar su bagaje musical. “Primero me formo individual-

Sería maravilloso contar con una orquesta en cada escuela o en cada barrio Yo tuve oportunidad a los doce años de estar en Estados Unidos. Fui a visitar a unos amigos que vivían allá —amigos de mis viejos— y estuve un mes y medio en Los Ángeles. Yo fui en el verano nuestro, era época de clases de ellos, entonces iba a las escuelas —estos amigos de mis viejos tenían tres hijos, más o menos de mi edad— como estaba medio de paciente, turista, de visita me llevaban con ellos a las escuelas. Yo me quedé maravillado con las bandas y las orquestas de los pibes que había en las escuelas. Me quedé maravillado y dije: ¿por qué no podemos hacer esto nosotros? Estaba incorporado como una hora más de clase... la misma clase de música que tenemos nosotros que hacemos el “parapapulpero” o que cantamos una canción de Fito Páez —que no tengo nada contra Fito Páez— pero para escuchar a Fito Páez ponemos la radio y lo escuchamos todo el día. Yo me pongo loco cuando voy a los actos de las escuelas; “hoy vamos a festejar el día del árbol” y le ponen otra letra a una música de Charly García, contra el que no tengo nada y me parece un tipo macanudo y me encantan muchísimas de sus canciones pero ¿por qué estamos nosotros yendo al pibe? ¿Por qué no hacemos que el pibe venga a nosotros? Charly García lo escuchan en la radio, en la casa. Eso me parece demagógico del lado del docente y achata el horizonte del educando. Mostrale otra cosa (Gordo).

mente, toco los estudios para mi instrumento, las obras necesarias para adquirir una técnica eficaz y desarrollar las posibilidades expresivas del instrumento y luego de unos años puedo empezar a juntarme con otros instrumentistas para comenzar a hacer música de cámara y si se da, ingreso a tocar a alguna orquesta”, es la lógica sucesión que en muchos casos se convierte en “si me va bien individualmente sigo solo y si no hay más remedio me junto con otros”.

Cambia la perspectiva de una manera significativa al plantear la secuencia de manera, si se quiere, inversa. Comenzar a tocar un instrumento para hacerlo junto a otros, aprender junto con otros, donde la orquesta es en sí misma generadora del conocimiento colectivo e individual. Elegir esta última, nos exige construir un sentido diferente para las clases. Básicamente, significa pensar en tres espacios formativos (la práctica de orquesta, la práctica de fila y la práctica individual) cada uno de los cuales tie-

Lo que es admirable, es el compromiso de todos los profesores y esto de que nosotros no somos un producto y que no tiene que ser excelso lo que suene. Y que está sonando la orquesta y si vemos que hay un chiquito con una dificultad el profesor de violín va y se pone de cuclillas y le va mostrando la partitura, esto realmente fue bien comprendido por todos. No me equivoqué en cuanto a la gente que participa en eso (Espector I).

¡Sí! Yo los miro a los profesores con una admiración... Yo los admiro, a mí me gustan, digo ¿sabrán lo que están haciendo?... no sé si me entiende ¿sabrán lo que están haciendo, por lo menos con mis hijos? Yo soy muy agradecida (Norma).

El equipo de las Orquestas es el siguiente:

Espector, Claudio	Coordinación General	Rozitchner, Diana	Lenguaje Musical
Fuchs, Beatriz	Coordinación	Spadaccini, Emiliano	Lenguaje Musical
Burgos, Juan Manuel	Contrabajo	Lacunza, Osvaldo	Metales
De Monaco, Gerardo	Contrabajo	Migliore, Hugo	Metales
Gonzalez, Lucas	Contrabajo	Baus, Marcelo	Oboe
Vega, Carlos	Contrabajo	Cabezaz, Marcos	Percusión
Gonzalez, Luciana	Clarinete	Albrieu, Oscar	Percusión
Guareschi, Alejandro	Clarinete	Fontana, Gustavo	Preparador Orquestal
Kuttenplan, Claudia	Clarinete	Gordo, Fernando	Preparador Orquestal
Mariani, Carlos Javier	Clarinete	Bachella, Gabriela	Violín
Rodriguez, Analía	Clarinete	Blasberg, Perla	Violín
Sanchez, Guillermo	Clarinete	Garcia, Ayelen	Violín
Becerra, Raul	Flauta	Perdaens, Joelle	Violín
Dozo, Guadalupe	Flauta	Polizzi, Sergio	Violín
Gonzalez, Mariangeles	Flauta	Dalton, Barbara	Chelo
Mazzitelli, Fabio	Flauta	De Marchi, Ana	Violoncello
Pardo, Sebastian	Flauta	Miguez, Ricardo	Violoncello
Polizzotto, Carlos	Flauta	Tedesco, Nestor	Violoncello
Rios, Marina Griselda	Flauta	Tomasini, Florencia	Violoncello
Adamo, Gabriel	Lenguaje Musical	Gariglio, Gabriela	Viola
Barnaba, Elizabeth	Lenguaje Musical	Lugea, Andres	Asistente Técnico
Magazian, Elizabeth	Lenguaje Musical	Casarini, Hernan	Asistente Técnico
Marsili, Eugenia	Lenguaje Musical	Julieta, Macha	Asistente Técnico
Rivara, Johanna	Lenguaje Musical	Midle, Sabrina	Asistente Técnico
		Rodriguez, Viviana	Asistente Técnico

Yo te puedo mencionar un episodio —que a lo mejor no tiene nada que ver con esto— cuando terminó la segunda guerra, la Filarmonía de Berlín, empezó a ensayar sin el techo del teatro porque había que empezar a hacer conciertos. El techo lo habían bombardeado y Berlín estaba hecho mierda, sin embargo, dentro de los objetivos prioritarios de reconstruir la sociedad estaba que la Filarmonía de Berlín empiece a sonar... será para que la gente escuche música, será porque la gente lo necesita, será porque es un vínculo social muy importante que si no está, no se nota pero no está. Entonces, vos ves ahí en Lugano, que se hizo una comunidad. Los padres van y ayudan, los padres van todos al concierto, cuando no van unos, van otros. Si se hace un concierto en el Teatro de ahí, se llena el teatro y hay cierto tipo de pibes que, en vez de estar haciendo otra cosa, están haciendo eso. Alguien puede decir: no me interesa, pero a la comunidad termina interesándole (Tedesco).

ne características propias y debe constituirse en un ámbito que combina el desarrollo específico de ese espacio y la articulación de lo desarrollado en los otros.

Conciertos

Las orquestas infantiles desarrollan una intensa actividad musical.

Dan conciertos en los barrios, escuelas y periódicamente, en el cine “El Progreso”.

Sí, acá es muy afectuoso. El trato que tenemos con los maestros es un trato que yo en la escuela no recibí nunca. Un cariño que a la vez es una distancia o una rigidez... no es que venimos a jugar... acá se viene a tocar, no a jugar a la pelota. Pero a la vez los vemos como unos grandes a todos los maestros; los tenemos ahí arriba. Y yo si a mi maestro lo hubiera conocido ahora, jamás lo hubiera tratado como lo trato por haberlo conocido cuando tenía trece años, que no sabía quién era. Para todos es el Maestro Tedesco y para mí es Néstor porque yo lo conozco desde que era un chico y es uno más de la Orquesta (Luciano).



Han participado de los Encuentros Orquestales junto a orquestas de distintos lugares del país.

También del festival “Los caminos del vino” organizado por la Secretaría de Cultura de la Nación con la Orquesta Sinfónica Nacional.

Dos niños de una de las orquestas de Villa Lugano viajaron y tocaron en la Cumbre de Pre-

Lo que yo pienso es que, en realidad, la experiencia de lo que hoy vemos es que muchos chicos encontraron un camino, dentro de la música. Lo que en principio comienza siendo: vamos a tocar determinado instrumento porque es una novedad porque en la escuela no tenemos instrumentos como los que hay acá... los chicos, van pasando los años y terminan muchos ingresando al Conservatorio. Entonces, solamente que la ayuda venga por ese lado, que el chico encuentre lo que es su veta musical, que algún día pueda ser un director de orquesta, un flautista un solista del Colón... yo creo que eso les viene muy bien. Cada uno después lo va manejando como puede. Por ejemplo, mi hija estuvo acá seis años y dejó porque dice que hoy en día no siente que haya nada nuevo pero sí el año pasado hizo el intento de entrar al Conservatorio (una madre).

Y en el año 2000, vi una nota en el diario —yo no sabía que existía esto— vi una nota en el diario Clarín: La Orquesta de chicos en el Barrio de Lugano... en determinado contexto socioeconómico, en determinado contexto cultural, educativo. Por cuestiones ideológicas mías —por mi pensamiento, mi posición ideológica ante la existencia— dije: esto lo inventaron para mí (...) le conté un poco mi historia (a Espector) y le dije: mirá, yo estoy haciendo la carrera dirección orquestal, no vengo a decirte que soy un director ni mucho menos, vengo a hacer lo que haga falta hacer, darles lenguaje, barrer el piso, llevarlos a jugar a la pelota... y me invitó a venir y vine y no dejé de venir nunca (Gordo)

sidentes Iberoamericanos realizada en Panamá en el año 2000. Las Orquestas Infantiles participaron en el Primer y Segundo Festival Internacional de Orquestas Infantiles y Juveniles organizados por la Dirección General de Música y el Teatro Colón. Han tocado en escenarios como: Auditorio de Belgrano, Teatro Coliseo, Teatro Colón, Teatro San Martín, entre otros.

El proyecto contempla dos aspectos básicos:

La experiencia formativa inicial que apunta a lo social. Involucra tanto el aspecto específico que la música contiene en referencia a este punto, como el desarrollo de la capacidad de trabajar con símbolos, valores abstractos como el sonido, su graficación, la solidaridad, la atención necesaria hacia los otros y el sincronismo en la actuación grupal.

El otro aspecto, el de la formación de instrumentistas infantiles, atiende al desarrollo específico de la enseñanza musical, con el objetivo de comenzar a tocar un instrumento junto a otros, aprender junto con otros. La orquesta opera de este modo como generadora del conocimiento colectivo e individual. En esta línea se

Los chicos conviven. Conviven. Vemos que se ponen a cantar alguna cosa, por ahí, cuando vamos en un micro de viaje... son chicos normales. Lo que pasa es que lo bueno, es que puedan convivir con esto. Que sepan que hay otra cosa... y los chicos van a bailar, tienen su vida personal, así que bailan cumbia, bailanta... (Fucks)

Y vienen y pasean como por una galería y ven y prueban... o ya vienen con una idea de quiero tocar tal cosa. Después prueban y no, mejor me voy a ir a percusión. Y bueno, eso es lindo, tener esa posibilidad de elegir (Lacunza).

desarrollan tres espacios formativos: la práctica de orquesta, la práctica de fila y la práctica individual. Cada uno de estos espacios posee aspectos específicos y un ámbito de aplicación que articula lo desarrollado en las otras instancias.

En síntesis, podemos afirmar que este proyecto se basa en la necesidad de incorporar técnicas y estrategias – novedosas, diversas, específicas y eficaces – con el objeto de atender el derecho a la equidad y a la calidad en el acceso a la educación y a la cultura de niños que viven en zonas donde un gran porcentaje de la población tiene las necesidades básicas insatisfechas.

El diseño del Proyecto de Orquestas Infantiles permite a estos niños ser protagonistas en un espacio de reconocimiento social. Asimismo les ofrece la oportunidad y los medios alternativos para apropiarse y fortalecer valores y hábitos solidarios de convivencia que facilitan su aprendizaje y su inserción social de forma armoniosa.

En síntesis, nuestros objetivos generales son:

- Incorporar nuevos sectores sociales al proceso educativo musical.
- Promover y estimular la cultura musical en el seno de estas comunidades.
- Sumar las orquestas infantiles a los programas desarrollados en áreas históricamente postergadas.
- Promover y estimular la formación en la expresión y en la ejecución colectiva a niños instrumentistas.
- Crear y desarrollar conjuntos orquestales infantiles con fines pedagógicos y de prestación de servicios artísticos a la comunidad.
- Convertir esta práctica grupal en un centro de atracción de los intereses infantiles de la comunidad.

Acá es como que se comparte todo, se vive de otra manera. Primero, que estamos todos por algo que nos gusta. En la escuela estamos todos porque estamos obligados; ya eso crea otro ambiente (Luciano)

Acá es como que se comparte todo, se vive de otra manera. Primero, que estamos todos por algo que nos gusta. En la escuela estamos todos porque estamos obligados; ya eso crea otro ambiente (Luciano)

El Director: Claudio Espector

Hablamos con él y le preguntamos sobre aquellos aspectos ligados a la participación, el compromiso y la autonomía. Esto nos dijo:

El primer “compromiso” que se presenta a los niños al ingresar al proyecto de Orquestas Infantiles es la elección del instrumento musical con el que van a participar de la experiencia. Para poder llevar a cabo dicha tarea los chicos es-

(...) un maestro no tiene necesidad, en absoluto, de ser pedagogo para venir al sur... perdón —mirá qué acto fallido— de ser demagogo (Risas). Mi frase de cabecera es: menos pedagogos y más maestros (Gordo).

- Promover y estimular la creación de obras musicales escritas especialmente para estas formaciones instrumentales.

- Promover y estimular la formación de jóvenes directores de orquesta.

- Promover, estimular y desarrollar el perfeccionamiento de los niños instrumentistas a través de talleres, cursos con especialistas en distintas áreas, congresos, festivales, intercambios, pasantías.

Edad de sus integrantes: niños y jóvenes entre 6 y 18 años asisten a las Orquestas del proyecto.

Frecuencia y duración de los ensayos: 10 horas semanales con una frecuencia de entre 2 y 3 veces por semana.



...lo que decimos nosotros es que el hecho de comenzar a estudiar un instrumento para tocarlo con otros, la situación de orquesta, la situación de que en una orquesta se generan grupos de pares para tocar el mismo instrumento, la situación de que estudio solo para tocar con otros, estudio con todos mis pares, con todos mis compañeros violinistas para que mi fila se inserte en el desarrollo de todos, la necesidad de que cuando suena una orquesta a veces somos los que llevamos la voz cantante y a veces tenemos que tocar más bajo que los otros, porque lo que está diciendo el otro es lo que hay que escuchar en primer plano, la sincronización que tiene que desarrollarse. Todos estos son elementos que, no tan simbólicamente, sino que efectivamente van diseñando un comportamiento que esto se puede asimilar por ejemplo, para afianzar la escolaridad de los chicos. Después otra cosa importante es la sensación de autoestima que se genera al pertenecer a una orquesta (Espector).

cuchan, soplan, pasan el arco o producen sonido con cada uno de los instrumentos de la orquesta, asesorados por los docentes del proyecto para finalmente decidir en que "puesto" de la orquesta están dispuestos a jugar. Saber en una justa medida quien ejerce la mayor influencia, el "sonido" o la transferencia que se establece entre el futuro músico y los diferentes docentes que muestran los instrumentos, es difícil establecerlo. Lo que si amerita ser subrayado es que luego de tal mecanismo electivo pocos son los que posteriormente sienten arrepentimiento y deseos de cambiar la elección.

Es interesante comentar que dicho circuito de conocimiento instrumental es atravesado incluso por aquellos que llegan a la orquesta con una elección previa y que en un gran porcentaje de casos esa primera intención sí se ve modificada al descubrir otros instrumentos desconocidos hasta el momento.

En cuanto a la elección del repertorio, son interesantes sobre todo, las cuestiones que hacen a las obras y géneros a abordar.



Ah! sí. Este orden, esta disciplina, va creando la autodisciplina. Las familias mismas nos comentan cómo los organiza a ellos internamente, interiormente, en cuanto a los horarios, en cuanto al tiempo de ensayo, el tiempo de práctica... esto después se lleva a otros órdenes de la vida. Los disciplina en otros órdenes de la vida. Entonces, los papás nos traen los boletines para mostrar cómo mejoró. Los ordena, los organiza internamente. La práctica de orquestal es un práctica en la que la escucha del otro es importantísima. Los violines o los clarinetes o las trompetas o las flautas no tocan todo el tiempo. Por ahí, en una partitura entran chelo con clarinete y violines; a los seis compases los chelos se callaron y están entrando los contrabajos. Es un rompecabezas musical que se arma y que tiene un resultado. Eso significa que yo tengo seis, siete compases de espera que me hace estar cantando internamente, la música me hace esperar, escucho los violines, ahí entro yo... Eso habla de toda una atención puesta, estar midiendo un tiempo... un autocontrol muy importante. Y una actitud solidaria para todo, con todo el resto. Si yo entro mal, si entro adelantado porque no estoy cantando bien, perjudico todo un resultado. Es un producto final colaborativo. (Fucks)

La primera definición que podemos dar es que el repertorio es el camino a través del cual los chicos se van apropiando del instrumento, sobre el cual desarrollan destrezas para la interpretación con contenido artístico y musical. A partir de esto los docentes no podemos distraernos y reducir el "qué tocamos" a una forma de plebiscito donde el a "mí me gustaría..." de cada uno de los 80 chicos de una orquesta cobre fuerza vinculante.

A mí me parece que lo que se consigue en base al trabajo, al conocimiento, digamos, apropiarse de un conocimiento, creo que los chicos también pueden —los hemos hablado, con todos y esencialmente con los más grandes— eso genera una alegría. Una orquesta es un milagro. Cuando cada uno puede hacer sonar un sonido que se junta con el del otro, y el del otro, y el del otro y un montón de personas arman un todo y ese todo es porque están todos ahí... (Adamo).

¿Cómo hacen ustedes con el que no toca bien el clarinete?

Insistimos. Lo esperamos. No tenemos ese criterio de distinción de elite. De base, pensamos que pueden aprender todos y si lo sostenemos un año y vemos que no arranca, por ahí en ese caso, hablamos de alguna manera. Cuando esto pasa, generalmente, es porque aparece una falta de interés y si no, prueban un tiempo y ven que, porque cuesta mucho o porque empieza a no gustarles, plantean y se van solitos. No hemos tenido que excluir, la verdad que no (Fucks).

Pero es sumamente descriptiva la situación de que cuando muchos creíamos que proponer tocar piezas más vinculadas a la difusión masiva encontrarían mayor aceptación³, los chicos nos exigen no caer en falsas concesiones sino ponernos a hacer lo que tenemos que hacer, enseñarles lo mejor que podamos.

En la orquesta de Lugano hubo un planteamiento de parte de los alumnos de la orquesta, donde expresaron sus ganas de seguir estudiando el segundo movimiento de una obra de Beethoven, a comenzar a estudiar la música de una muy conocida película

En la tarea de enseñar somos los docentes quienes debemos intentar leer cuales son las necesidades, requerimientos y prioridades para que los alumnos aprendan. Asumir esto con el mayor profesionalismo es una tarea indelegable. Decretar la igualdad entre el alumno y el docente en cuanto a la idoneidad para marcar caminos y de que forma atravesarlos significa declinar en las responsabilidades propias de la tarea. La lectura de lo expresado por los alumnos y no su certificación automática es un elemento más con el que debemos contar para analizar, sacar conclusiones y tomar decisiones.

Si pudiéramos resumir los aciertos de la experiencia, diríamos algo que dice uno de sus protagonistas: Ponernos a hacer lo que tenemos que hacer, enseñarles lo mejor que podamos. Sólo si nos ponemos a hacer lo que tenemos que hacer (nosotros, adultos, responsables), la participación real de niños y jóvenes, tiene lugar. Y todos inmensamente agradecidos y ávidos de ver, escuchar y disfrutar de más y más orquestas. ☺

La participación de los niños en la vida pública

Por Mercedes Minnicelli



La participación de los niños en la vida pública; la tendencia a considerarlos “ciudadanos” de pleno derecho; los criterios por los cuales se atiende a sus necesidades, requerimientos, prioridades, ideas y, qué pueden y qué no pueden decidir, merece al menos algunas reflexiones que permitan interrogarnos respecto a estos temas cuya complejidad no siempre es tenida en cuenta y no admite ni respuestas apresuradas ni únicas.

¿Quién puede decir a viva voz que un niño o niña no tiene derecho a un nombre, a una nacionalidad, a una educación, a contar con un marco

familiar de sostén y con las posibilidades de desarrollo de sus potencialidades? Sin embargo, más allá de cualquier declaración de principios, bien sabemos que una franja espeluznante de la población que configura a las nuevas generaciones de nuestro país, no cuenta con dichos derechos.

La incorporación de la Convención internacional de los Derechos del niño –incorporada a la Constitución Nacional en 1994– y, la aprobación de la nueva Ley Nacional de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes de octubre de 2005, no parecen re-

sultar paliativo para mejora alguna cuando se trata de atender a los problemas que afectan a las nuevas generaciones.

Por un extraño fenómeno, los derechos de los niños y las discusiones que por ellos se enarbolan, están configurando una ficción que puede adquirir significaciones sumamente diversas y hasta opuestas entre sí, logrando incluso –en esos sentidos diferentes– los argumentos necesarios a quienes sostienen los más espurios y los más nobles intereses.

Hay múltiples y variadas maneras de considerar formas de participación de niños, niñas y adolescentes en la vida pública. En primer lugar, niños y niñas son de hecho partícipes de la vida pública por el lugar que los mayores les otorgamos, sea en la familia o en cualquiera de los escenarios donde representantes de la sociedad les ofrecemos un cierto lugar discursivo y fáctico.

La inscripción en el registro civil de un nuevo “ciudadano” es el acto por el cual se les otorga un lugar en la sociedad de la cual forma ya parte de hecho. Un nombre y una nacionalidad que no todos los chicos y chicas de nuestro país tienen.

Cuando un niño llega a este mundo, en el mejor de los casos participa de él ya antes de haber nacido: en los sueños, deseos y expectativas de su madre, su padre, su familia... Es decir que un niño o una niña siempre son recibidos por un universo simbólico que los alberga y reviste de significación. Cada nuevo niño o niña llega a la “fiesta” de la vida familiar y social cuando ésta ya está empezada y, a ella, es incorporado de las más diversas formas. No dar lugar a su inscripción civil, no dar lugar a que cuente con una identidad legal, también es una forma de incorporarlos como extranjeros anónimos de un sistema que –a pesar de las buenas voluntades y mejores intenciones– no logra integrar a todos sus miembros.

Si bien cada nuevo cachorro humano es recibido e investido por los ceremoniales de la fiesta en marcha, no por ello su lugar es pasivo. Paulatinamente abrirá los ojos al mundo y comenzará a apropiarse de él, a participar no sólo por el lugar que le otorgan sino por el lugar que pueda ir conquistando. Ese lugar de conquista implica que los niños desde pequeños van intentando leer e interpretar esa fiesta en la que participan los mayores y de la cual ellos –aún– poco comprenden aunque, en ella quieren estar.

Sin embargo, en los últimos tiempos, esa posibilidad de conquista de algunas claves que suponen posee el mundo adulto les es denegada. A cambio de ello, se pretende que ellos mismos generen las reglas de juego en sociedad; que ellos mismos establezcan ya desde el jardín de infantes su propio código de convivencia; que ellos mismos sean los que reclamen la falta de gas en las instalaciones de la escuela y, no falta quien pondera esta forma de participación cuando, consideramos, que en este sentido, sin querer queriendo como diría el personaje de la serie mexicana, se promueve de modo por demás sutil, la repetición de una constante histórica de nuestro país: se ubica a los niños en la primera línea en el campo de batalla.

Mercedes Minnicelli. Psicoanalista. Licenciada en Psicología (UNMDP). Doctora en Psicología (UNR). Directora de la Carrera de Especialización de Posgrado en “Infancia e Institución(es)” de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Profesora Adjunta a cargo de las residencias de Pregrado en el ámbito Psicología Jurídica de la Facultad de Psicología de la UNMDP.

Debemos ser claros en este punto: Un lugar de participación privilegiado para niños y niñas es aquel que se conquista en la vida escolar donde – si todo va bien– podrán ir encontrando formas de hacerse protagonistas de sus propias vidas y, por ende, de su lugar en la vida pública en la tensión necesaria que hace a la diferencia entre los que recién llegan y los otros, ya viejos habitantes llamados a ser docentes, padres, directivos, funcionarios, jueces, entre otros.

Bien sabemos que hoy en día la Escuela –como dispositivo del Estado– atraviesa por las más de las dificultades. Sin embargo, los chicos y las chicas se buscan su propia “escuela” para apropiarse de las reglas del juego social y consiguen verdaderos “maestros” en los intereses espurios de la vida callejera. Los niños y las niñas resultan el instrumento eficaz para participar de la vida pública en la explotación laboral y el comercio sexual de sus pequeños cuerpos.

Reiteramos, si bien eso llamado Educación atraviesa por las más severas dificultades, amén de ello, sigue resultando un lugar propicio para la socialización de las nuevas generaciones. Pero no podemos ser ingenuos. La condición de posibilidad de esta declaración de principios, se encuentra seriamente perturbada.

Numerosos grupos de niños y las niñas participan a diario en el devenir de la vida de los mayores pero lejos de los ideales de la Convención internacional que pretendiera velar por sus derechos. Participan como objetos mercantiles

en el intercambio asimétrico que promueve la prostitución infantil, el mercadeo de imágenes que los toma como objeto de goce de los adultos; participan como resaca del sistema económico cuando es el hambre el que los mata a temprana edad ya sea “realmente” porque mueren de desnutrición o, cuando la muerte es simbólica asesinando sus posibilidades de pensamiento y de acción en tanto protagonistas de sus vidas. Es decir que participan del sistema económico a través del trabajo a destajo que los requiere sin marco de protección alguna.

Entonces, el hecho de considerar la participación de los niños y niñas en la vida pública no puede ser un tema que se tome a la ligera, sobre todo cuando se presenta la paradoja crucial: que sean ciudadanos de pleno derecho desde la más tierna infancia los ubica como responsables de sus actos en tiempos donde es ineludible la responsabilidad de los mayores.

El hecho de que se pretenda que desde el inicio de la vida los niños y las niñas sean ya ciudadanos de pleno derecho tiene su cara y ceca cuando la diferencia entre mayores y menores busca desdibujarse y la mayoría de edad no es ya un bien a conquistar sino un estado de indiferenciación donde se desdibuja otra diferencia que merece reinstalarse: la diferencia entre el lenguaje infantil y el lenguaje adulto, que implica la necesaria distinción entre el lenguaje de la ternura y el lenguaje de la pasión.

La definición de los niños y niñas como sujetos de pleno derecho y como ciudadanos merece sus consideraciones que no podremos abordar en su totalidad en este breve escrito y que son objeto de debates jurídico-políticos y académicos. Sólo nos interesa presentar una zona oscura para las nuevas generaciones y es que si el hecho de ser ciudadanos de pleno derecho no lleva establecido –en su propia definición– la distinción de responsabilidades y obligaciones entre menores y mayores de edad, corriendo el riesgo de igualar a los unos y los otros, cuando se requiere establecer diferencias en las obligaciones y responsabilidades de cada uno.

Si avanzamos en la idea de ciudadano de pleno derecho para los niños y las niñas, tendremos que considerar su derecho al voto y a la firma de contratos; a ser responsable penalmente ante la sociedad por los actos cometidos; a decidir sobre su estado civil libremente de manera temprana

A su vez, si la nominación de los menores de edad como ciudadanos de pleno de derecho, im-

plica que se considere que ellos pueden “elegir libremente” por cada uno de sus actos, ya hay quienes pretenden sustentar que los niños y, especialmente, las niñas, actúan libremente y consienten su participación en organizaciones que los prostituyen y dan rienda suelta al mercadeo de sus cuerpos. Por ejemplo, ya ha sido objeto de debate el caso de una nena de 12 años quien, suponiéndole “libre elección”, pretendían se case con un hombre de 45 años, casualmente quien era el dueño del hotel donde trabaja su madre.

Un niño se va configurando como ciudadano en advenimiento a través de la posibilidad de inscripción de su nombre y su filiación; a través de su inscripción en la sede social de convalidación de la vida en sociedad como es la escuela. Escuela inadvertida de la diferencia que se le requiere establezca entre lo familiar y lo social. Escuela que ha sido socavada en la posibilidad de hallar un saber hacer que permita que la educación de las nuevas generaciones allí acontezca.

Entonces, la cuestión de la participación de los niños debe ser tratada con sumo cuidado cuando se puede confundir con pregones e intentos de denegación de la diferencia de edades, de las responsabilidades ineludibles de los mayores para con las nuevas generaciones.

Esto nos lleva a breves puntualizaciones respecto a una pregunta por demás interesante: ¿De quién son los niños? Podríamos dar lugar a nuevas preguntas a partir de ella cuando se abren al menos dos vías de análisis: a) respecto a la pertenencia (institucional) de los niños y, b) respecto a la propiedad.

A su vez, otra pregunta se abre respecto a cuál es el lugar de niños y niñas en el discurso, en los ideales y valores de madres, padres, educadores, legisladores, políticos, agentes judiciales, psicólogos, trabajadores sociales, médicos y religiosos de nuestra época.

Contar con un lugar de pertenencia, familiar, social, comunitario, institucional es algo que hace a la posibilidad del lazo social. El problema es no contar con lugar alguno de pertenencia.

Diversas disputas están en juego en torno a la “propiedad” de los niños y niñas, sólo a modo de ejemplos: a) Disputas sobre la propiedad de saberes sobre los niños y niñas por parte de pugnas disciplinares de la psicología, de la sociología, del derecho... b) disputas sobre la “propiedad” de los hijos en divorcios desavenidos c) Disputas cuando se trata de no dar lugar a un



niño o niña en una escuela o en un hogar de albergue.

Entonces, consideramos que no se trata de la disputa sobre la “propiedad” ni del saber ni de quién es el poseedor de las respuestas justas ante tamaña densidad del problema sino, que es necesario que el problema que atraviesan las nuevas generaciones sea propiedad de los mayores y sea “apropiado” como algo que debe atenderse de modo prioritario y urgente.

Numerosos niños y niñas se encuentran a la deriva ante adultos que los miran sin ver y que oyen un susurro molesto en las esquinas, en las calles, en las plazas, en los trenes y subtes, en los patios de escuela, sin escuchar ni atender a que se trata de infantiles sujetos en busca de contar con la posibilidad de ingresar en el mundo de los mayores que le toca en suerte vivir. No lo hacen por la puerta grande sino por las hendijas de un sistema que no se dispone a abrirles la puerta para ir a jugar el juego de la vida.

Mientras que por las derivas de la concepción nacida en las entrañas del derecho romano, los hijos pasaron a ser propiedad del pater in occidente; mientras en la modernidad y con la reforma del Estado moderno la propiedad de los niños se desplazó hacia el denominado complejo tutelar, encarnado en la figura del juez y de las instituciones, asistimos hoy a otro desplazamiento

que nos aleja de la posibilidad de entrever cambios o reformas respecto a donde se intenta que resida la sede de la pertenencia de las nuevas generaciones.

Mientras hay quienes a viva voz –y desconociendo radicalmente el devenir de la historia– gritan que ha caído el padre, que la familia está en decadencia y que ello es la causa de los males que afectan a las nuevas generaciones, es la lógica mercantil la que toma el lugar del padre omnipotente y todopoderoso que usufructúa del poder silencioso que se le asigna en discursos que parecieran haber olvidado cuáles son las condiciones del ser humano en estado de niñez.

Porque la niñez es sólo un estado de la vida, el sustantivo y fundante. Quien pueda pensar en su infancia como ese tiempo que existe cuando ya no es y, quien pueda establecer la diferencia entre cuando era niño/a y cuando dejó de serlo, seguramente podrá reconocer la diferencia entre lo que implicaba el lenguaje de la niñez y lo que implica el lenguaje adulto. Diferencia entre el lenguaje de la ternura y el de la pasión. Numerosos chicos ingresan al mundo de los mayores, a tempranísima edad por la vía de la pasión, que los toma como objeto de goce erótico de los mayores.

La posibilidad para un niño o niña de contar con quien le cuente historias, le relate, le hable, le dirija la mirada y la palabra es sustantiva. Así, podrá ir expresando sus necesidades, requerimientos, sus gustos y disgustos. Ahora bien, si le toca darse la vacuna de “los 6 años” y no quiere porque no le gusta, sólo la insensatez permitiría darle lugar al disgusto del niño. ¿Es justo que exprese su desagrado? ¡Por supuesto! ¿Es justo responder “dándole el gusto” y acceder a no vacunarlo? o se tratará de darle la posibilidad de afrontar una situación desagradable en compañía de otros que hagan tolerable el pinchacito y puedan evitarse enfermedades mayores.

Estos ejemplos nos permiten ilustrar la diferencia entre contar con qué tensionar, oponerse, desafiar... respecto a quedar librado a lo que “gusta” o “disgusta” exclusivamente. Es fundamental que participen y que sus ideas y requerimientos puedan ser discutidos. Sin embargo, requiere no sólo tiempo el salir de la inmediatez de la necesidad, de la puesta a prueba de las ideas y de los requerimientos tipo “llame ya”. A ese proceso, es decir, a esa tensión intergeneracional no es posible renunciar. Dicha renuncia –por parte de los adultos– los deja a merced de la voracidad de la inmediatez, lo cual parece ser moneda corriente en nuestros días.



Niños extraños

Por Leandro de Lajonquière



Para Sofía, ma puce

En estos últimos años, precipitó entre nosotros una serie de singulares ideas en lo que atañe a la vida junto a los niños.

Decimos, por ejemplo, que los niños actuales son más inteligentes y rápidos que los de antes, que saben lo que quieren y que tienen sus gustos. A veces, solemos dudar que se trate de hecho de niños o, en otras palabras, que su forma de ser continúe respondiendo a aquello que un tiempo entendíamos por infancia. Así, pensamos que los adultos debemos “adaptar” y “modernizar” nuestra forma de recibirlos en el mundo –la mismísima edu-

cación–, pues aquello que nosotros podemos más o menos saber, por haber sido una vez niños, no solo no es parámetro de nada sino que más aún es lo que debe precisamente ser dejado de lado por ser cosa del pasado – “pasado, pisado está!”. Damos por descontado que ahora, finalmente, “amamos a los niños” y que la mejor prueba de ello es que les pedimos su opinión e incentivamos su participación en varios asuntos de la vida cotidiana y, en particular, de la escolar. Hasta llegamos a reconocerles por ley a estos niños diferentes de hoy una serie de derechos¹.

Pensamos que la infancia, bien puede estar en vías de extinción o, tal vez, que pasó a

quedar chica a los chicos diferentes de ahora, al mismo tiempo que los adultos, más conscientes y esclarecidos que los de antes, nos auto-obligamos el reconocimiento y la tolerancia de hábitos, intereses y gustos singulares y muy novedosos. En suma, creemos que viajamos en el tiempo montados sobre una línea evolutiva que iría de la conocida y obscura tolerancia al infanticidio medieval, al reconocimiento legal de los llamados intereses “del Niño”, gracias a un amor iluminado por el avance científico especializado.

No tengo dudas que los tiempos cambian. Sin embargo, me permito dudar de que el rumbo de la vida junto a los niños evolucione en una dirección tan clara y distinta como se piensa hoy en día. Más aún, creo que el hecho de no poner en duda la seguridad de semejante línea evolutiva es indicativo de que algo huele mal en el reino de nuestra vida cotidiana.

Dudar de la evolución de nuestros hábitos y costumbres no significa tampoco que esté convencido de lo contrario, o sea, que la línea de la historia sea, entonces, la de una degradación. Simplemente, creo que la familia, la tradición y la propiedad, entre otras producciones humanas, están tomadas en el tiempo y, por lo tanto, no solo están siempre fuera de línea sino que también se presentan en sociedad según el último grito de la moda.

En este sentido, ni evolución, ni degradación, apenas formas históricas de vida que siempre dicen algo de nuestra manera de soñarnos a nosotros mismos siempre otros y, por lo tanto, de soñar la “relación” de constante amorodio con el producto de ese malentendido que habita la vida sexual y que son esos seres bajitos llamados niños.

Por otro lado, esto último tampoco quiere decir que todo da lo mismo. Si el tiempo que corre parece caracterizarse por algo, creo que lo es por el hecho de que nuestro espíritu se reconforta fácilmente en saber que somos capaces hasta de promulgar leyes para garantizar, por ejemplo, el derecho de los niños al juego. Y es eso, precisamente, lo que me huele mal.

¿Hasta que punto, tranquilos de espíritu, rechazamos la posibilidad de que aún el infanticidio esté presente entre nosotros? Los niños de hoy no mueren masivamente asfixiados por “descuido” como los bebés premodernos en el lecho paterno, pero, eso, no impide que las páginas policiales de los diarios informen de la presencia de un sin número de viejas y nuevas maneras de darles muerte.

No obstante, me interesa llamar la atención para una forma velada de infanticidio. Me refiero a un infanticidio al que tal vez se lo pueda calificar de simbólico. Hoy en día, el mundo de los viejos peca por una cierta omisión con relación a los pequeños, dejados espiritualmente en banda. Y esta omisión es tal más allá de ciertas apariencias en contrario².

La insistencia actual en la bondad democrática y amores adultos, lejos de indicar el reconocimiento de la necesaria implicación en la vida en común con esos seres pequeños que vienen al mundo después de nosotros, creo que indica nuestro rechazo en mantener abierto el interrogante que ella siempre abre: ¿cómo llegar a estar seguros de algo y poder hablarle de ello a un niño?

Semejante interrogante es la otra cara de la imposibilidad de establecer una proporción entre pequeños e viejos, o sea, una proporción entre las generaciones. De esa imposibilidad nada se quiere saber. No obstante, hoy, en particular, nada queremos saber de ella de una manera un tanto cínica, camuflada de exacerbada preocupación amorosa y disquisiciones psicopedagógicas.

Un niño aterriza en los brazos de su madre y, si bien no es el comienzo absoluto de nada pues la historia ya estaba en curso, allí se instala una diferencia entre un antes y un después. Ahora, la señora de turno se depara con el hecho de aceptar, o no, ser madre³ de ese pequeño que llega al mundo siempre más o menos

Leandro de Lajonquière. Psicoanalista, Doctor en Educación por la Universidade Estadual de Campinas. Libre-Docente y profesor titular en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidade de São Paulo. Docente invitado en diversas universidades del Brasil, de la Argentina y de Francia.

1. En el Brasil, hemos llegado a reconocer, a los menores de doce años, el derecho a jugar y a impugnar criterios de evaluación escolar. Cf. Principio Séptimo de la Declaração dos Direitos da Criança y Art. 53 del Estatuto da Criança e do Adolescente. Ley 8069 del 13/07/1990, República Federativa do Brasil.

2. No pocas veces el niño “acaba largado” hasta por la maquinaria burocrática y jurídica que propaga proteger los derechos “del Niño”.

3. La llegada del niño la conmina a tomar posición respecto del enigma de la diferencia entre la Mujer y una madre. De la suerte con la cual una madre trabaje eso que le hace cuestión dependerá como le dirigirá su palabra al chiquito, una vez que haya aceptado criarlo. Escapa a los límites de este texto el desarrollo de esta veta de razonamiento.

extranjero respecto de aquellos que ya hace tiempo lo habitan. De hecho, los chiquitos duermen de día, resultan ser más o menos sociables de noche, lloran por cosas imperceptibles para los grandes ocupados en cuidarle, hacen todo tipo de muecas, hablan una lengua que no parece ser de fácil comprensión, entre otras cosas medio extrañas a la vida adulta ya hecha cotidiana y familiar.

Que un niño sea recibido como si fuese un extranjero, no es equivalente a que lo sea como si fuese un extra-terrestre o un salvaje. De aquel individuo considerado un salvaje, el que se toma por civilizado pretende mantener una cierta distancia. Si lo considera un buen salvaje, quiere estudiarlo minuciosamente y científicamente para así saber la exacta medida de la diferencia que hay entre ambos y, de esa manera, borrar el extraño misterio que anima a uno y angustia al otro. Al contrario, si se trata de un mal salvaje, intentará librarse de su temeraria extrañeza organizando una campaña de exterminio. Por otro lado, del extra-terrestre en el fondo nada queremos saber, tan solo queremos estar atentos para mantener siempre una misma distancia, que al tiempo que nos permita adorarlo, soñarlo, también nos permita escapar, en caso que se le ocurra aproximarse más de la cuenta. En suma, tanto uno como el otro son tratados diferentemente del extranjero al que se le supone, con mayor o menor agrado, que tiene cosas de Otro mundo para contarnos.

Una madre le habla a su chiquito a la espera de que este aprenda su lengua y de esa forma le pueda contar de esas cosas otras para que, al fin y al cabo, ambos puedan ser menos ex-

traños y más familiares entre sí. Una madre le supone al pequeño ser recién llegado al mundo, la misma iniciativa comunicativa que ella tiene para con él y también una misma inteligencia para el diálogo⁴.

La llegada de un chiquito implica una reacomodación del mundo puesto instala una diferencia que, hecha tensión temporal, causará el “devenir adulto”. Todo adulto⁵, cuando se dirige a un niño, le demanda dejar atrás la condición extranjera de infans – ser privado de palabra. No hay vestigios históricos de que la cultura no ponga a los niños en una cierta cuarentena del mundo adulto y, de esa forma, los adultos no hayan simbolizado, para sí mismos y para los chicos, la diferencia real, es decir, la falta de hecho de proporción o relación, entre unos y otros.

Mientras da tiempo al tiempo, el adulto educa al niño, apostando en el despliegue de la diferencia puesta en el origen por la simple llegada de un infans. La disposición metafórica adulta produce un tiempo a ser donado como tiempo de espera al pequeño sujeto recién llegado.

Por otro lado, al niño, tomado en este dispositivo temporal, siempre se le pierde el punto de vista adulto, o sea, el deseo en causa en la demanda educativa. Por esa razón, pasa a suponer en el adulto un “saber hacer con la vida”. Más aún, desea ese saber supuesto a los adultos y, de esa forma, a veces de mentirita⁶ y otras veces no tanto, el niño reclama entrar en un mundo siempre ya viejo para él. En ese sentido, los seres pequeños están siempre interesados en participar del mundo. Ya que, si él no fuese surcado, una y otra vez, por el deseo, ellos no se interesarían en explorarlo⁷.

4. La llamada fobia a los extranjeros de turno indica que los anfitriones saben que aquellos tienen todo para ser sus familiares. De esa tenue, pero al fin, diferencia entre los familiares, que nunca llegan a ser clones los unos a los otros, nada se quiere saber. La solución no pocas veces encontrada es justamente mantenerlos bien “extranjeros” como el primer día para así comprobar que ni siquiera pueden parecerse a nosotros. La inferioridad así producida acaba haciendo del extranjero un buen o mal salvaje de turno.

5. Más allá de se trate, o no, de una señora convertida en madre. Nuestra alusión a la llegada de un niño a los brazos de “su” madre apunta a marcar que el algoritmo educativo está o no en operación ya en ese momento. Una mujer lanzada a un querer de Mujer, suele depararse en la vida con un hombre. Como prueba del malentendido del encuentro entre los sexos, aparece el bebé, que reinstala la diferencia irreducible entre la Mujer y una madre. El pequeño reabre la causa del deseo y, así, se hace marca de la falta de proporción o relación sexual que habita el mundo de los adultos. Una madre sobrepasa, o no, la encrucijada de dar el fruto de ese des/encuentro en lo sexual al hombre, candidato a usufructuar del lugar de padre y cuyo deseo viril aquella consiente en causar. De hecho, las mujeres/madres empujan a los hombres a aventurarse como padres. Una mujer “metaforiza un padre”, vive la experiencia de la producción de una inversión condensada y desplazada de la posición contraria a la de “demandar al padre” la donación de un objeto imposible – un hijo restaurador del narcisismo infantil. Más aún, la metáfora cava un eco en el registro del sentido y, así, se produce un vaciamiento del saber sobre el ser del padre.

6. Los niños siempre jugaron, juegan y jugarán sin necesidad que declaración positiva alguna los autorice. Los niños se las ingenian para inventar un juego hasta cuando los adultos les prohíben hacerlo en ciertas circunstancias. El jugar como cualquier otra producción infantil posiciona al niño con relación al fantasma adulto. Si el niño no juega de hecho es porque no puede y de esa posición ninguna declaración de principios lo removerá.

7. La llamada apatía de niños y jóvenes es el retorno del anonimato del deseo adulto.



No obstante, cuando por fin llega su turno, el niño de antes – ahora ya un adulto –, se depara con el hecho de que aquel punto de vista supuesto a los adultos, en la aurora de la vida, no era tan sabio como supuesto y que el tiempo – la espera que la propia cuarentena otrora fabricó – era tan solo para ser usufructuada, es decir, se trataba de un tiempo para ser consumido, más allá de cualquier virtuosismo pedagógico declarado.

Ser adulto es no Ser. “Está”⁸ adulto aquel que no puede no lanzarse a la imposibilidad de hablar en su propio nombre – es decir, en el nombre im/propio⁹ del deseo que lo habita y hace falta. Esa posición implica que tanto aquél niño que se fue para otros, como también, aquel niño que no se fue pero que era esperado por otros, sean objeto de represión. El sujeto no sabe sobre ese ser para Otro y, por lo tanto, nunca llega a ser aquel adulto desarrollado, no dividido por la ignorancia y normal como ilusionado. El llamado adulto es simplemente gente grande, un ser viejo.

Para que un ser viejo advenga en el lugar de un chiquito es necesario, por lo tanto, que aquel otro, que ya está allí viejo, tome como metáfora el inevitable desencuentro con ese pequeño ser en el mundo. Cuando el infans deja de ser tal, pues ahora es gente vieja, la infancia pasa a existir como perdida, haciéndose presencia de una ausencia en un mundo siempre viejo. Una infancia solo existe perdida, desconocida, reprimida y, así, no cesa de no escribirse, de no inscribirse, de insistir en “nosotros”. Ella insiste como diferencia temporal – enigma – y así nos hace extraños al presente, nos hace extranjeros con relación a nosotros mismos.

Cuando un ser viejo se depara con un niño, se mira en él como si fuese un espejo. Mira ojo en el ojo y, así, pretende que de la profundidad de ese mirar le retorne su propia imagen al revés, o sea, espera verse no sujeto a la castración, espera volver en el tiempo para usufructuar hasta la última gota de lo que restó de la infancia perdida – lo infantil. Justa-

8. Una cosa es “estar”, ocupar una posición, e otra diferente “ser”.

9. Impropio como no privativo pero también como algo no propio para el uso por ser sucio. Sobre el llamado nombre propio recae de hecho una especie de copropiedad: más de uno llevamos un “mismo” nombre. Por el otro lado, el nombre está sucio por el deseo en causa en el acto mismo de nominación.

10. Referencia al inconsciente como eso.

mente, el adulto invierte narcisistamente el niño en la esperanza siempre vana de agotar ese infantil que no cesa de no retornar para, así, finalmente, saber todo sobre “su” infancia y, de esa forma, ser un adulto de verdad verdadera, como dicen los chicos, y no simplemente gente vieja.

El saber no sabido, depositado a cuenta del niño, hace de él un extranjero de quien queremos escuchar sus historias de un Otro mundo. Eso es de hecho imposible, pues pretendemos que nos cuente de ese extranjero que habita en nosotros. De eso¹⁰ solo podemos saber a medias, en la medida en que, por un lado, los niños, permaneciendo siempre un poco extraños, nos devuelvan en la vida el hecho de ser siempre extranjeros a nosotros mismos y, por el otro, nosotros así le demos acogida. No obstante, el malentendido entre las generaciones derivado de la falta de proporción no aborta el diálogo; por el contrario, lo alimenta, al tiempo que torna posible una educación.

Educación es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al pequeño sujeto usufructuar de un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual le sea posible lanzarse a las empresas imposibles del deseo. El despliegue de una educación presupone que el niño sea acogido como un extranjero pasible de tornarse más o menos familiar pero al fin y al cabo nunca puramente familiar.

Una educación acaba siendo de hecho posible más allá de su propia imposibilidad, también añorada en los sueños de los grandes. Todos nosotros – pequeños de otrora – agarramos viaje en la travesía en la medida en que invertimos la demanda educativa, tallando, cada cual, un lugar para sí en los sueños de otros¹¹.

Los niños consiguen usufructuar de una educación, siempre y cuando consigan guardar para sí un poco de su infantil y extranjera extrañeza, a pesar tornarse más o menos familiares a otros, en un mundo siempre viejo; donde todo lo familiar es un poco extraño y todo lo extranjero nos es un poco familiar.

Sin embargo, una educación puede no avanzar en su despliegue, entrando, de esa manera, en un callejón sin salida. El niño pasa a tener dificultades, o a meterse en dificultades en el proceso de filiación simbólica o familiarización. No por casualidad, en ese mismo momento, deja de dirigirse a los otros – al Otro – como un “niño con nombre y apellido” y pasa a deambular con una etiqueta colgada en donde se anotan todas “sus necesidades” más o menos especiales o gustos e intereses dignos de otro mundo. Corre, entonces, el riesgo de quedar a merced de la corriente sin mucho rumbo, poética y gracia. Corre el riesgo de quedarse en banda o, como se decía antes, en pampa y la vía.

Una educación se torna de difícil acontecimiento cuando para el adulto resulta ser de hecho imposible desplegar el des/encuentro con un niño. Esa imposibilidad adulta puede dar lugar a diversas suposiciones de excepcionalidad infantil. De esa manera, los seres pequeños quedan a merced de la falta de oportunidad de advenir diferentes de la manera como son supuestos. La suposición de la excepcionalidad lanza al niño por fuera del lazo social donde lo familiar y lo extranjero son lados de una misma cinta de Moebius.

La educación de un salvaje y la de un extra-terrestre son, a priori, hechos de difícil acontecimiento. Son contradicciones en sus términos. Solo puede advenir una educación si en el des/encuentro con un niño, los adultos se permiten depararse con el retorno de la (im)propia extrañeza a sí mismos, que hunde sus raíces en la falta de proporción o diferencia sexual. Tanto el salvaje como el extra-terrestre son figuraciones de la imposibilidad en acoger el retorno de la diferencia. Ambos son el revés de la supuesta mismidad del nosotros. Ni uno ni otro pueden habitar el mismo mundo del sujeto que delira ser idéntico a sí mismo.

La educación para un sujeto entraña dirigirle la palabra a un niño, en hablar con él¹². En la educación, las palabras vacías entran por una oreja y salen por la otra, como es costumbre decir, sin hacer diferencia o marca alguna. La que cuenta es la palabra con posibilidad de encontrar su propia plenitud, es de-



cir, de desplazarse y condensarse en otras, de forma tal de perfilar en el horizonte el interrogante: ¿Qué me quiere ese que así me habla? Esa pregunta sin respuesta concluyente indica el deseo en causa en el acto educativo, un acto de habla al interior del campo de la palabra y del lenguaje capaz de embragar¹³ la implicación en la vida.

La tesis de que los niños de hoy son diferentes, más inteligentes y más rápidos que aquello que nosotros fuimos cuando niños no es nueva. Es curioso constatar como a lo largo de la historia los viejos de turno siempre predicaron de los pequeños recién llegados esos mismos atributos. No precisamos ir muy lejos, pues con solo preguntarles a nuestros padres y abuelos veremos que cada uno de ellos atribuyó lo mismo a la joven generación.

El pequeño ser no puede menos que aparecer siempre marcado por la diferencia. Siempre aparece diferente de cómo los viejos se ven a sí mismos. Un niño de hoy es tan diferente de nosotros, como nosotros también lo

fuimos – y seguimos siendo – con relación a nuestros viejos. La solidaridad moebiana entre lo extranjero y lo familiar se renueva una y otra vez, a excepción, claro, que cortemos la cinta.

Que hoy se insista tanto en la mentada diferencia de los niños es llamativo. Esa insistencia los hace “tan pero tan, tan diferentes” y, de esa forma, indica un desliz en cómo el adulto le dirige la palabra a un niño. Esa “gran pero gran diferencia” no hace del niño un extranjero, hace de él, un salvaje o un extra-terrestre. De hecho, no pocos adultos así lo predicaron con todas las letras de los niños, de algunos o de uno en especial.

Si los niños se nos aparecen, con cierta facilidad, como salvajes y extra-terrestres, entonces, hay algo que no está funcionando bien. Una diferencia solo puede dar lugar a más de lo mismo, o sea, a una otra diferencia que renueva la dialéctica extraño/familiar. Por el contrario, los pequeños detalles de la vida cotidiana actual en compañía de los niños no consiguen reciclar la diferencia o resto extra-

11. Cuando tal cosa no se torna imposible para el niño, los sueños de los grandes no pasan de pesadillas para aquellos.

12. Hablarle a un niño es como hablar con la mujer amada, tomada en un silencioso estado de coma, así como pasa en la película de Almodóvar, intitulada Habla con ella. Nada mejor que una mujer en coma para figurar el enigma propio de La Mujer.

13. Accionar el embrague.



En cursiva número 4 / ¿Qué tan chicos son los chicos?

ño que la llegada de un ser pequeño produce y, de esa manera, la figura del extranjero, dispuesto a transformarse en un familiar, pero no en un clon, acaba por desdibujarse.

Por otro lado, no amamos ni odiamos a nuestros niños ni más ni menos que en otras épocas. Simplemente, ellos como siempre son objeto condensadores de amorodio. Los odiamos, pues los niños siempre dicen la verdad, no aquella de la religión o de la ciencia pero sí aquellas reprimidas del mundo de los viejos: la falta de proporción sexual y la transitoriedad de la existencia¹⁴. Los amamos, pues la vida en compañía de ellos también nos ofrece más de una coartada para insistir en no querer saber de esas verdades. No obstante, si insistimos en nuestro amor es porque parece resultar intolerable el amalgama amorodio. Cortando la cinta de Moebius, separamos el uno y otro. El amor puro hace del bebé un niño genérico, especie de buen salvaje, o un niño muerto, como aquellos de los cuales hablan las teorías del desarrollo psicológico y las pedagogías ortodoxas. El odio insufla las figuraciones del mal salvaje y del extra-terrestre, cultivados por razonamientos pedagógicos y culturales un tanto apocalípticos.

Pretender adaptar la educación a los niños "tan diferentes de hoy", es mal augurio. No hay educación posible si el pequeño se está marcado a fuego por la salvajería o la extra-territorialidad. Por ello, si andan en banda es porque simplemente en banda los dejamos cuando renunciamos al acto de educar. Los dejamos en banda para nada venir a saber de ellos...de aquello que nos hace extraños a nosotros mismos.

¿Si los chiquitos de hoy no son de hecho ni más ni menos diferentes que los de antes respecto de la generación precedente, significa que la vida junto a ellos no cambia? No en absoluto. Como ya observamos los tiempos históricos son inconmensurables más allá de nuestra voluntad. ¿Significa que los niños de hoy no deben participar de la vida como se propone en nombre de la supuesta gran di-

ferencia que los caracterizaría? No tampoco. Todo depende de lo que se entiende por ello, o cuales son las fantasías que se tejen en torno de la mentada participación infantil.

Si por participación infantil se entiende pedirles a los niños opinión para todo, dejarles hacer lo que supuestamente quieren¹⁵, no vedarles ningún ámbito del mundo adulto, entonces, se trata de disparate. La renuncia¹⁶ de los viejos al acto de educar es una forma de infanticidio. La renuncia a dirigirle en nombre propio la palabra a un niño no es un gesto pasible de ser buscado o evitado voluntariamente. No obstante, parece que hoy es una moneda más corriente que lo que se está dispuesto a reconocer. La renuncia a la educación está embutida en una serie de pequeños detalles de nuestra vida cotidiana. La propensión al infanticidio simbólico no es una condena de los dioses, ni tampoco la consecuencia de un gesto maléfico de algún tirano de turno. Que así sea es la marca de cómo no les reconocemos a los niños el único derecho que cuenta, es decir, el derecho a escuchar que un viejo le hable.

De esa forma, la cuestión es como dirigirle la palabra a un niño y al mismo tiempo distinguir del aluvión de sus respuestas aquello que de hecho debe ser acogido como la diferencia a ser relanzada al rodeo de una educación. Para ello no hay método alguno. Lo cual no quiere decir que no haya nada a ser hecho. Ese es precisamente el falso dilema que se intenta vender y que con gusto no pocos compran¹⁷.

Para que los seres pequeños puedan pleitear a gusto un simple lugar en el mundo, participar de una historia en curso haciendo retornar lo inesperado, debemos darnos el tiempo para que, en sus pequeños detalles, nuestra vida cotidiana mantenga siempre algo de extraña...de extranjera al presente, a la realidad, al mercado, a la propaganda, a lo que pasa en la TV y demás yerbas muy, pero muy, familiares. Ese es nuestro deber, al menos hasta que los chiquitos de hoy consigan conquistar para-sí un poco de vetustez.

14. Es decir, que somos seres sexuados para la muerte.

15. No es tan simple saber lo que se quiere. No obstante, se da por descartado que los chicos saben lo que quieren.

16. Sobre la renuncia y la transformación de la educación en un hecho de difícil acontecimiento puede consultarse nuestro *Infancia e Ilusión (Psico)Pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.

17. A pesar del conocido refrán, la sarna con gusto pica, habida cuenta la culpa que invade a muchos adultos en la vida junto a los chicos.

El lenguaje audiovisual en el Nivel Inicial

Ver la infancia. Proyecto Cine + Chicos.
www.cinemaschicos.com.ar



Qué sucede cuándo juntamos el cine con los chicos? De todo un poco. Contra toda pedagógica cautela, el proyecto Cine+chicos se implementó en cinco jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires, en el 2007. La riqueza múltiple de la experiencia nos empujó a entrevistar a su coordinador, Pablo Boido, para que nos cuente los aspectos centrales del proyecto y sus resultados.

¿Nos contás cómo fue que surgió el proyecto? ¿Cómo está integrado el equipo? ¿De dónde provienen?

El proyecto surge a partir de una propuesta del equipo de la Dirección del Nivel Inicial de la Provincia, formamos un pequeño grupo

que comenzó a trabajar sobre un esquema que buscaba montar cine clubes infantiles en los jardines, y a su vez talleres. El grupo esta integrado por jóvenes de diferentes perfiles, algunos del campo audiovisual y cinematográfico, otros con una formación artística pero más académica, y también de carreras como educación o sociología. Este perfil interdisciplinario facilitó mucho que la propuesta inicial fuera cambiando y ampliándose según los aportes de cada uno de los integrantes, que le otorgaron un perfil singular al proyecto global desde el cual habíamos comenzado la convocatoria inicial.

El proyecto piloto Cine + Chicos comenzó con diversas motivaciones; una de ellas fue experimentar el lenguaje audiovisual, sus ele-



Foto: Ramiro García



Foto: Ramiro García

mentos y su organización desde un abordaje pedagógico junto a los niños que asisten a jardines de infantes, creando un espacio desde el cual vivenciar conjuntamente (niños, talleristas y maestros) este proceso. Los alcances y las limitaciones para trabajar con él en las instituciones son muchas. El principal problema es que no existe hoy una propuesta completa para abordarlo en el Nivel Inicial. Y esta fue también una de las motivaciones y el punto de partida del proyecto.

Nuestro objetivo es indagar los niveles de responsabilidad y participación que tienen los chicos en distintas experiencias educativas. ¿Participan? ¿Ejercen su derecho a decidir, opinar, proponer? ¿De qué manera? ¿Qué niveles de autonomía tienen?

El proyecto cine + chicos tiene dos ejes de trabajo, uno relacionado con el desarrollo de un espacio de exhibición de cine infantil, que se puede montar en instituciones como el propio jardín, o trabajando con salas de cine tradicionales, que en muchos casos se encuentran en desuso. El otro eje de trabajo está relacionado a la exploración de los diferentes elementos que componen el lenguaje audiovisual, un complejo proceso que finaliza con la realización de un proyecto final, donde se produce un cierre en diferentes formatos, ya sea el armado de una fotonovela, una cortometraje o una animación con sus propios dibujos.

En cuanto a la participación de los chicos, todo el desarrollo del segundo eje de trabajo está basado en esta. El proyecto está guiado por las propuestas que van surgiendo a partir de los materiales que acercan a la sala los talleristas. Si bien existe un claro esquema y secuencias de actividades, éstas han sido modificadas mu-

chas veces por los tiempos y los procesos que se pautaron en cada sala. Y en este caso también interviene una clara distancia con el modo que en general se trabaja en la institución como el jardín. En nuestro caso, el equipo que es interdisciplinario, en su mayoría no proviene de una formación de docencia del nivel inicial, lo que ha hecho que en muchos casos se trabaje con otras lógicas o se prioricen otras miradas no escolarizadas, que se enfocan sobre la producción concreta que pueden realizar los chicos. Es decir, que ha incentivado e insistido en ciertas actividades, reformulándolas y proponiéndolas, pero también nos hemos corrido de los estereotipos a la hora de las producciones, ya que valoramos ante todo el proceso, donde el espacio lúdico y de exploración ha tenido una prioridad. En el caso del proyecto final, se ha construido directamente con su participación y decisión en casi todas las instancias. Siempre a partir de una primera propuesta, donde coordinando con el maestro de la sala fuimos indagando (en diferentes modos, no solo verbal) cuestionando e incentivando una mirada singular y voz sobre sus saberes y conocimientos de la imagen, la palabra y el movimiento.



Foto: Sheila Pérez Giménez



Foto: Ramiro García



Foto: Ramiro García

¿Cómo es la relación con las herramientas y los materiales? ¿Ellos los cuidan, atesoran, guardan, etc.?

Hay un trabajo continuo en la búsqueda de una apropiación de las herramientas, y parte del trabajo de taller está orientado hacia la experimentación con los materiales. Muchas de los encuentros terminan con el armado de un soporte propio, puede ser desde un proyector casero, o las figuras para el teatro de sombras. Muchos de estos luego son utilizados nuevamente, conjuntamente con el material que se lleva y se deja en una caja dentro de la sala del jardín. Parte del proyecto final también plantea una dinámica donde se generan diferentes roles para trabajar con la cámara, con la escenografía y otros elementos. Generando también diferentes responsables, en estos casos la aproximación a las herramientas se maneja con el tiempo que cada uno de los chicos necesite, dejándolas a disposición, siempre con la presencia del tallerista y la docente.

Cuando se trata de ver o escuchar interpretar, ¿ellos deciden el repertorio?

Mucho de lo que se proyecta está seleccionado previamente por el equipo, ya que uno de los objetivos es acercar ciertas producciones audiovisuales y cinematográficas a las cuales los niños no tienen un acceso generalmente, porque no son realizaciones que se emitan por televisión o en cines comerciales. En este sentido, se trata de romper con los "estereotipos" que existen en cuanto a que es lo que les puede llegar a gustar, disfrutar o interesar a los niños. Así es que hemos probado con diferentes realizaciones, y de diferentes extensiones. A veces existe un prejuicio sobre el material que más atrae a los niños, por ejemplo que sea de

ruidos estridentes, montaje y movimientos rápidos, muchos colores, etc. Sin embargo nos hemos llevado muchas sorpresas probando con otro tipo de films, como al proyectar películas de Charles Chaplin, donde la respuesta fue inmediata generando muchísimas preguntas entorno a lo que se estaba viendo. En este sentido, se acerca una filmografía que incluye una gran variedad de títulos, según el interés que va despertando y las posibilidades de trabajo que se abren con ese material en el jardín y los talleres semanales, se va modificando. Es decir que sobre una base de alrededor de 30 títulos, los niños, junto a la comunidad educativa, se van transformando las proyecciones. Igualmente desde el equipo establecimos la proyección de una cantidad mínima de algunos films que consideramos indispensables para el desarrollo del proyecto en todos los jardines donde se lleva a cabo.

¿En qué aspectos consideran que la experiencia les permite a los chicos aumentar sus niveles de decisión, participación y/o autonomía?

Creo que la posibilidad de experimentar y vivenciar los elementos tanto narrativos como técnicos de los cuales está compuesto este complejo lenguaje les permite a los niños tener un acercamiento diferente al que han tenido hasta entonces. Lo cual los coloca en otro lugar frente a estos, y especialmente se intenta generar un reconocimiento de los procesos de sentido de este lenguaje, con lo cual posteriormente se genera otra forma de leer las imágenes y la construcción de la mirada. Lo cual es un punto de inflexión en la posibilidad de participar más activamente del contexto de producción cultural actual, donde la imagen, a través de las nuevas tecnologías ocupa un lugar



En cursiva número 4 / *¿Qué tan chicos son los chicos?*



Foto: Ramiro García



Foto: Ramiro García

central, donde diferentes discursos interpelan a los niños, sin dejar un lugar para su propia singularidad.

¿Qué distancia hay entre lo que esperaban del proyecto y lo que efectivamente sucedió? ¿Tienen algún relato de las maestras o los padres?

El proyecto fue creciendo con el transcurso del tiempo, muchas de las propuestas que teníamos al tratarse de una experiencia piloto no tenían todavía un contraste empírico, hasta que punto se iba a poder trabajar sobre todo en el espacio de taller. Y la respuesta supero lo que creíamos que se podría generar, ante todo en el proyecto final donde se realizaron animaciones y fotonovelas en casi todas las salas, y donde hubo un trabajo conjunto entre los docentes, pero también directivos, donde se termino involucrando casi todo el jardín, alrededor de este espacio. Convertimos así en algunos casos, el SUM del jardín en un "set de filmación" donde todos estábamos pendientes de



Foto: Ramiro García

como se armaba el cortometraje, y si bien requirió de muchísimo esfuerzo los resultados no solo en cuanto a material producido sino en cuanto al proceso desde donde surgen, fueron impresionantes.

En el caso por ejemplo del Jardín de San Pedro que participo del proyecto, en la muestra final se dejo un cuaderno para que quien quiera comentase sobre como vivió el año de trabajo, me parecieron muy interesantes muchos de los comentarios que apuntaban a lo que habían aprendido del cine, y el lenguaje audiovisual a través de sus hijos o hijas. Resaltando como habían podido compartir con ellos, muchas veces por los relatos que ellos llevaban después de cada taller a su casa, o de los objetos que muchas veces ellos mismos fabricaron y también llevaron luego a su casa, con el cual incluso continuaron largo rato jugando. Quizás esa sea una de los más fuertes logros, y algo que se mantiene en ese mismo espíritu el proyecto final en el jardín se mostraron casi todos los trabajos realizados a lo largo del año, armando un recorrido en cada sala, cada grupo de padres y madres, o hermanos, entraban a las salas y ahí sus hijos, hermanos, les contaban como habían trabajado esa actividad, a que secuencia correspondía, por ejemplo si abarcaba el concepto de "luz y oscuridad" el de "montaje" u otros. Todos conceptos que realmente son de una gran complejidad sin embargo, ellos de alguna manera ya los tenían asimilado y juntos en una práctica concreta los fuimos ubicando y poniéndole nombre. Esa muestra, a parte de las salas, tenia otra separada donde se proyectaban algunos de los cortos que ellos vieron y también los que realizaron, que era sobre dibujos de cada uno y la narración de la historia con su propia voz, y según su propia interpretación.

Sujetos

Por Daniela Gutiérrez



Cuando el 20 de noviembre de 1989 la Asamblea de las Naciones Unidas adoptó la Convención Internacional de los Derechos del Niño yo llevaba ya exactamente cinco meses sin dormir. Mi hijo, nacido el 20 de julio, no trajo un pan bajo el brazo. En un parto breve, indoloro, fácil y bello; di a luz un varón y él, naciendo, me parió a una vida mía que fue, para siempre, otra. Allí en la camilla entre pujos, hubo un momento en que reí sola y en silencio pensando que mi vástago aterrizaría justo cuando se cumplían veinte años del alunizaje. Qué raro ser esa mujer pariendo y viéndome a la vez la niña de cuatro años que había sido, allá, entonces del otro lado del mundo, mirando televisión blanco y negro por primera vez en la vida.

Cuando en las Naciones Unidas se discutía la Convención de los Derechos del Niño, yo vivía insomne con un bebé que lloraba como si supiera que la hiperinflación y los cortes de luz programados eran tan reales como sus pañales de tela. Su-

pongo que fue en esos días aciagos en que tuve conciencia –de golpe, algo, con la contundencia feroz que suele tener lo cierto– que la maternidad daba a mi vida algo muy nuevo y de otro orden.

Antes de saber de pedagogía, antes de leerla, ya algo del educar me había tocado para siempre: en el ocaso vertiginoso de la primavera alfonsinista, mi juventud díscola pudo atisbar que el haber querido – jese gesto volitivo y concupiscente!– tener un hijo implicaba algo que no sólo era el deseo. La maternidad, el cuidado de la cría, de esos cachorros de humano, trajeron a mis días por primera vez una forma del deber irrevocable. No una imposición, sino una forma particular y novedosa de elección. En estos tiempos en que el deseo parecería ser el agente principal y excluyente de la felicidad, cumplir uno o todos bien podría ser la medida de una vida llena, satisfactoria. ¿Será por eso que hasta a mí misma me suena raro decir aquí y ahora deber? ¿En qué momento ha pasado a ser

Daniela Gutiérrez. Licenciada en Letras (UBA). Licenciada en Educación (UBA). Especialista en educación (Univ. de San Andrés). Editora. Periodista vocacional, escritora.

el contrapunto, cuando no el opuesto, del placer? Suelo escuchar deber casi exclusivamente para la justificación de actos abyectos (el cumplimiento del deber militar: la muerte del otro), o a la realización de tareas odiadas pero necesarias para la supervivencia económica presente o futura. Epicuro explicado por la televisión.

Mi hijo llegó a este mundo con la posibilidad de una infancia legislada a su favor. Ese niño, nuevo y a estrenar, nació siendo sujeto de Derecho. Todas estas ñoñas coincidencias de las que hago uso ahora las noté cuando, hacía ya varios años que era madre y en un recodo de las vueltas de la vida, me fue dado a traducir el texto de Philippe Meirieu sobre la pedagogía y los derechos del niño en términos de "...la historia de ese malentendido".

Ese primer material sobre los derechos de los niños que llegó a mis manos y lo tengo ahora de nuevo delante de mí, conmovió muchas de las certezas que, como madre, tuve durante mucho tiempo. Porque ya sabemos que las palabras significan una cosa y la otra. Yo hablo de la otra. ¿Cómo se aprende a respetar los derechos de los niños? ¿Cómo supe que cuidar de mis niños era algo indeclinable? ¿Cómo llegué a darme cuenta que lo que debo hacer por ellos no es tanto hacerme querer sino educarlos?

En su precioso y justo texto, Meirieu dice que el "niño existe y por lo tanto, resiste". Esas palabras amortiguaron y confortaron con algo de saber la experiencia profunda que he tenido desde siempre frente a mis hijos: la distancia. Radical. Absoluta. Los espejos y la maternidad son abominables porque multiplican y divulgan nuestra conciencia de la soledad.

Y sin embargo, como adultos es preciso imponernos y encontrar el punto justo para esa distancia: ofrecerles lo que tenemos para ellos, para que crezcan, para que puedan, para que aprendan, y aún cuando no sea fácil "abandonar el registro del trueque por el de la promesa". Meirieu usa para convocarnos a esta tarea el decir barthesiano que nombra el saber de los adultos: "sapientia: ningún poder, algo de saber y lo máximo posible de sabor".

Pero ¡¡quién pudiera!! Ser madre y adulta implicó un modo del temor que nunca antes había tenido: los hijos son una eficaz fábrica de paranoia que hay que aprender a domesticar. No les temía a ellos, sino temía por ellos y por mí, por la posibilidad real que nada de lo deseable suceda a tiem-

po o incluso que aquello indeseable irrumpiera. Esas criaturas, con la vida toda dispuesta a ser vida, fueron y son verdaderas esfinges a la puerta de la Ciudad. Enigmas. Preguntas por la naturaleza de la infancia, por su especificidad pero también por las condiciones de la propia adultez puesta en jaque y desnudada en su inacabamiento. Es que la distancia de la memoria inviste a la infancia de paraíso y entonces da pena dejarla atrás, "matar" a ese niño que fuimos e ir saldando las cuentas con el propio tiempo de niñez. Como bien dice Meirieu, conocer la naturaleza de la infancia y sus derechos es reconocerlos: están ahí. Pero también es renunciar a crecer y aprender en el lugar que les pertenece.

Vuelvo ahora a lo de todos los días: como muchas mujeres trabajo gran parte del día. Salgo temprano y como costumbre letrada un modo de 'hablar' con mi hija menor es por escrito. Yo dejo notas que ella no lee. A la tarde, cuando nos encontramos, visitamos juntas los santos lugares domésticos en que recortes de diario, post-its de colores pastel e imanes con graciosos dibujos hacen las veces de soporte a mis desvaríos materno-filiales: la puerta de la heladera, el bloc donde anotamos los avisos urgentes cuya urgencia nunca cesa, el placard de su habitación, la página 17 del libro que esté leyendo o, el mejor, el más efectivo, el que nunca falla: el espejo sobre el lavatorio del baño. Mi hija y yo somos féminas empecinadas en ciertas cuestiones de coquetería elemental.

Algunas tardes, mientras la peino, ahí delante del espejo, recuerdo las cosas que durante el tiempo en que no nos vimos debía decirle, sugerirle, retarla o hacer un comentario divertido. Es en ese preciso instante cuando la realidad aparece en mi cabeza de modo más punzante, más carnal: su imagen duplicada, lejos de parecerme abominable como en las ficciones heréticas, me conforta y me justifica. No puedo dejar de recordar los antiguos specula, libros de consejos y ejemplos de conducta y urbanidad: me he convertido en una madre que educa a su hija a través de un espejo real, ayudada por esos papelititos que pego en sus bordes, confiada en la permanencia de un pegamento débil más que en la de mi memoria. Por cosas como estas es que creo no resulta tarea fácil renunciar a querer que nuestros hijos, niños también, no sean como uno quiere, no sean como fuimos cuando éramos niños, no sean objetos de nuestro narcisismo embelezado, no sean servidores dóciles. Y a la vez, al mismo tiempo todo el tiempo, debemos asumir como adultos que nuestra tarea es educarlos, hacerles un lugar en el mundo de a poco, a medida que van creciendo, proponernos de al-

gún modo vencer sus resistencias e incluso enseñarles muchas cosas a pesar de su voluntad.

He sido madre en distintos momentos de mi vida. Mi hija menor ha crecido y va a la escuela primaria en un mundo donde los Derechos de los Niños son casi la promulgación de su indiscutible condición real. Me resulta siempre difícil intentar convencer a mi hija que no puede decidir y elegir todo. A veces mi niña se muestra confundida por los más diversos gestos demagógicos de los adultos que la rodeamos, sobre todo porque no todos pensamos lo mismo ni actuamos igual. Aprender a ser niño, alumno e hijo no es tarea fácil con los padres y maestros que hay. Intuyo que además es suficiente ¿no será mucho pedirles que además hagan de grandes?

Meirieu pone el foco de esta contradicción en el mismo texto de la Convención: por un lado se afirma el derecho de los niños a ser educados y formados en valores, pero a la vez se debe garantizar que "los niños con capacidad de discernimiento el derecho de expresar su opinión sobre las cuestiones que los afecten" (art. 12). Esto que parece muy teórico tiene un costado sumamente real en la voz de una niña y su madre: les dejo un botón de muestra que da cuenta de mis propias dudas y dubitaciones.

El otro día, mirando el noticiero donde mostraban imágenes de violencia en el desalojo de los cartoneros que acampan cerca de nuestra casa, mi hija soltó sin anestesia las siguientes palabras: "Má, quiero vivir en otro mundo, donde no haya ninguna pelea". Iba a empezar a hablar de algunas cosas pero decidí esperar que su edad y mis reconvenções le dieran la amplitud de criterio como para entender cuestiones de la vida urbana actual, la política y la justicia. Me limité, entonces, a lanzar algún exabrupto, sacarle el control de la televisión y dar por finalizado el episodio. Mi hija ha recibido de su maestra el clarísimo "no hay que pelear. Tenemos que desear la paz, otro mundo es posible". Eso escribió mi hija un día en su cuaderno, lo dictó su maestra a quien respeto aún siendo las dos demasiado distintas como para permitir que la pequeña elija nada. La oferta actual de posiciones y de palabras posibles es sin duda demasiado amplia. ¿Cómo mi hija quiere vivir en otro mundo? ¿Qué otro mundo es posible?

Descreo de la maternidad innata, de las medicinas alternativas, la astrología, tarots, videncias, y otras suertes de teologías de lo cotidiano. Que yo juegue de vez en cuando al Loto no me incluye en la nómina de los herméticos, ya que del azar a la gnosis no hay camino: una cosa es que te pue-

da tocar la lotería y otra bien distinta que lo azaroso oculte el secreto designio de una deidad especializada en mediocres actos de caridad, a todas luces injustos.

Los que me conocen pueden decir también que mi amor por las lenguas incomprensibles y los códigos secretos me equiparan a los seguidores del ocultismo. Que mi deleite en hipótesis escasamente verificables, en universos lógicos en donde sea imposible sumar dos más dos, en el psicoanálisis y otras tonterías dignas de la literatura de suplemento científico de cualquier diario nacional me inhabilita para la crítica. Es que la curiosidad y la temeridad intelectual de las que en ocasiones hago gala debe cernerse con el cedazo de la ironía: la sospecha que todo aquello que imaginamos sea verdad debe ser solidaria con la sospecha de que todo sea falso. Y a partir de ahí, investiguemos. Ahora bien, afirmar sin más que todo es real, que todo es posible significa afirmar que todo es cierto, y es cierto todo junto, tanto las flores de Bach como la teoría de la relatividad, los poderes psíquicos y las redes de informática, la existencia de Dios y el sufrimiento humano. El otro mundo y el mundo presente.

Y me niego. Si otro mundo es posible, todo podría ser posible. Todo podría resultar cierto, todo podría ser bueno: que mi hija sea mi hija y no sea mi hija, por ejemplo. Sobre esa añoranza del caos primigenio anterior al big-bang, nosotros, como adultos hemos hecho ya una elección: hicimos que estalle. Y hacemos, cada día -acá en esta casa, en esta familia-, que sean buenas, posibles y ciertas sólo algunas cosas.

En todo caso, cuando mi hija crezca y podamos conversar sobre estas diferencias entre lo que su maestra cree y lo que en casa creemos, le diré que otro mundo sólo es posible para autodidactas de lo oculto, que se evaden de la realidad con remedios caseros y cartas adivinatorias marcadas de antemano, que se licencian en populismo metafísico en ciertas universidades de la antiglobalización, pagadas por quienes de forma meditada, razonada y razonable para sus intereses propalan tales formas de antipensamiento: construyen otro mundo, y dejan el presente en manos del azar.

Pero también puede ser que otro mundo sea posible, hijita, pero yo te quiero en este, en el que he querido que existas, y así fue. ☺



¿Qué pensás de la cuestión de la participación de los niños?

Entrevista con Marisol Iturralde

En primer lugar, no puedo evitar asociar la palabra “niños” con la palabra “infancia”. Si consideramos su etimología, *infantia* significa “ausencia de habla” (Kohan, 2007)¹ es decir, refiere a eso que está del lado de lo que falta, de la privación para... El autor citado expresa que el término pasó a ser usado para designar a los que no están habilitados aún para testimoniar en los tribunales y, de un modo más general, a los que todavía no pueden participar de la res pública. (Castello y Mársico, 2005:45)².

Por un lado, falta de lenguaje, por otro, falta de vida política. Si nos atenemos a esta etimología un niño no tendría capacidad para participar de la vida pública, como se supone que lo debe hacer un adulto. En tanto falto de lenguaje, “los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven” (ibídem: 10).

Pero también, y siguiendo al mismo autor, la infancia puede situarse en un lugar contrario al de la ausencia, al de la negación, al de la impotencia. Así, la presencia, la afirmación, la potencia (Kohan:16) sería otra forma de pensar a ese nuevo y “extranjero” – extranjero como el no habla la lengua que hablamos –, desde la lógica de lo que es y no de lo que no es.

De este modo, opino, los niños –todos los niños –tienen en potencia la posibilidad de par-

ticipar en tanto y en cuanto los acerquemos al lenguaje y le ofrezcamos oportunidades para constituirse como sujetos hablantes, en el marco de una comunidad. El dilema tal vez sea cómo acoger a ese niño –extranjero– sin matar su extranjería, es decir, haciéndole un lugar propio al lenguaje de la infancia.

No solo sería deseable hacer lugar al lenguaje de la infancia, en sus diversas formas de participación, por la frescura y espontaneidad que uno le supone, sino que, los adultos tendríamos que poder recuperarlo en más de una ocasión de nuestra vida para poder pensar en otra lengua, como extranjeros. “...la extanjería sería en cada uno de nosotros una ventana, unas vacaciones, una oportunidad para dejar de hacer lo que normalmente hacemos y liberar las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad” (Kohan: 13).

¿Qué quiere decir que son ciudadanos de pleno derecho?

Básicamente –y reconociendo mi ignorancia sobre estas cuestiones –, creo que pleno derecho significa, en el caso de los niños, hacerlos vivir –sin discriminaciones– la experiencia de conocer la verdad y de realizar en común las diferentes posibles interpretaciones de lo que se considera como verdadero, en una época y lugar dados. Muchas veces en nombre del cuidado por el niño, en nombre de la acogida del que no puede aún, se excluye a los niños de la posibilidad de aprender a lidiar con lo que pueda tener de incómoda esa experiencia. O, lo que es peor, se les acerca una versión banal y/o una versión única del asunto.

Entonces, como dije en la respuesta anterior, en tanto promovamos el habla como condición para la participación, tendremos más ocasiones para que los niños dejen fluir múltiples sus interpretaciones o versiones.

Podemos preguntarnos en la educación de los niños, qué lugar ocupa el acceso a la verdad en sus diferentes versiones. Podemos preguntarnos cómo se constituye al interior de las escuelas, la trama entre hablar, interpretar y participar.

Intentando ser más clara en relación con la tríada mencionada, retomo algunas preguntas que Kohan se hace: “¿Cómo recibir a esos infantes–extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos?”

¿Les corresponde participar de la vida pública?

¿Quién se atrevería –en un Estado democrático –a hacer tambalear una verdad de peregrullo como es lo el derecho a participar de la vida pública de cualquier sujeto, sea joven o adulto? Ahora, tratándose de niños, la cuestión parece tornarse menos evidente o natural; tal vez porque, como dije anteriormente, se asocia el término niños con infancia, e infancia con negación de algo, incapacidad para, impotencia, restricción, inmadurez, pura necesidad de cuidados.

No obstante, opino que a los niños les corresponde participar y que tiene que construirse alguna vinculación entre niños y participación pública. Lo que no tengo claro, porque no trabajo con niños, es cómo sería posible esa correspondencia en tanto pueda inscribirse con una forma diferente en relación a lo que se le supondría a un joven o a un adulto (en el caso de jóvenes y adultos la vinculación responde a un orden jurídico y es vinculante en la toma de decisiones).

Posiblemente haya que seguir recurriendo a lo que la escuela pueda ofrecer como ámbito para la constitución de la vinculación mencionada. En ese caso, habría que pensarla

de otra manera³. Por el momento, creo que esta vinculación forma parte de todo discurso pedagógico que se precie de “progresista”, pero se licua en las prácticas escolares concretas. Con ello no quiero decir que la participación de los niños en la vida pública tenga que ser vinculante de las decisiones que se tomen en los ámbitos que se la ejerza. Quiero decir que debe hacerse posible como práctica social y constituyente de ciudadanía. Es lo que, entre otras cosas, desarrolla la membresía o la posibilidad de filiación a un grupo, comunidad, Estado, etc.

Insisto: si bien a los niños les corresponde, somos los adultos los responsables de repensar, revitalizar y decidir qué nuevas relaciones se deben y se pueden establecer entre educación, política y ciudadanía.

Me pregunto: ¿habría que empezar preguntando sobre el asunto a los niños? ¿Sería ése un modo renovado? Tal vez, pero nada nos exime del lugar de garantes.

¿Deben ser consultados respecto a sus necesidades, requerimientos, prioridades, ideas?

Obviamente deben ser consultados. Si, como señalé anteriormente, todo niño tiene en potencia la posibilidad de desarrollar prácticas sociales que promuevan ciudadanía, es decir, de participar respecto de lo que es común, con más razón podrán dar cuenta de sus propias necesidades, requerimientos, prioridades, etc. pero, una cosa no va sin la otra. Nadie que no tenga otorgadas las condiciones de posibilidad para hacer su propia versión de lo que se constituye como verdad en un tiempo y lugar determinado, podrá participar con un cierto margen de libertad en la vida política en el ámbito donde dicha participación sea requerida. ☺

1. Ver Kohan, W (2007) “Infancia, política y pensamiento”. Ensayos de filosofía y educación. Serie EDUCACIÓN. Del estante editorial

2. Cita de Kohan: 10.

3. En este sentido, comparto con W. Kohan (2007:7) la idea de mito pedagógico de la formación política de la infancia. Este autor dice que dicho mito se remonta a tiempos antiguos, a partir del dispositivo socrático - platónico, donde la educación se proponía para la transformación de la polis reflejándose, actualmente, en los programas escolares para la formación ciudadana o la educación para la democracia. Mito que hoy debe revisarse críticamente.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, Ana Laura (2003) *Querlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. Dossier 1 La educación y el cuidado del otro. En Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año VI N° 11. Noviembre 2003. Rosario: Libros del Zorzal.*

ANTELO, Estanislao. et.al. (2007) *La educación inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas. Dirección General de Cultura y educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. 2007.*

ARIES, Phillipe (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.*

ARIES, Phillipe (1991) *Para una historia de la vida privada. En En Historia de la Vida Privada. Tomo 5. El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo VIII. Buenos Aires.: Taurus.*

AROMI, Anna (1999) *Hacer existir el futuro. En Revista El niño. Número 7, septiembre de 1999. Barcelona: Paidós.*

BAQUERO, Ricardo. (2001) *La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, 71-85.*

BECK-GERNSHEIM, Elizabeth (2003) *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia. Bs. As. Paidós.*

CARLI, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Miño y Dávila.*

CARLI, Sandra (Comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Bs. As: Santillana.*

CARUSSO, M y DUSSEL, I. (2000) *La invención pedagógica del aula. Buenos Aires. Ed. Santillana.*

CORAZZA, Sandra (2000) *História da infância sem fim. Editora UNIJUI- Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.*

CORAZZA, Sandra (2002) *Acaba o que nem começou? En Psicanalise, infancia, Educacao. Anais do III Colóquio do LEPSI. Usp. Sao Paulo.*

CORAZZA, Sandra (2002) *Infancia e Educacao. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes.*

COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires.: Lumen-Humanitas.*

DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1999a) *La Educación de los niños, el Hombre Moderno y el psicoanálisis. En Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 5, Rosario: editorial Bordes.*

DE LAJONQUIÈRE, Leandro (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Bs. As. Nueva Visión*

DEBESSE, M.; MIALARET, Gastón (1974) *Historia de la Pedagogía-I y II. Barcelona: Oikos-Tau.*

DUSCHATZKY Silvia y Corea Cristina (2002). *Chicos en Banda. Paidós. Buenos Aires.*

FLANDRIN, Jean-Louis (1984) *La moral sexual en occidente. Barcelona: Granica.*

GARCÍA MENDEZ, Emilio (1998) *Infancia. De los derechos y de la justicia. Buenos Aires. Editores del Puerto.*

GELIS, Jacques (1990) *La individualización del niño. En Historia de la Vida Privada. Tomo V. El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII. Buenos Aires.: Taurus*

GIDDENS, Anthony (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.*

KANT, Immanuel (1803/1991) *Pedagogía. Madrid: Akal.*

LARROSA, Jorge (1999) *Infancia y acontecimiento. En Revista El niño. Número 7, septiembre de 1999. Barcelona: Paidós.*

LAURENT, Eric (1999) *Entrevista. En Revista Carrousel. A crianca no adulto. Año III. N° 3 e 4- Novembro de 1999. Bahía, Brasil.*

LEWKOWICZ, Ignacio (2000) *Esparta o la paternidad abolida. En La encrucijada de la filiación. Fariña, J.J.M y Gutierrez, C. Bs. As.:Lumen.*

MARROU, Henry (1985) *Historia de la educación en la antigüedad. Madrid: Akal.*

MEIREU, Philippe (1998) *Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.*

MORENO, Julio (2002) *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Buenos Aires. Libros del Zorzal.*

MUEL, Francine (s/f) *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En Espacios de poder. Madrid: La Piqueta.*

NARODOWSKI, Mariano (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires.: Aique.*

NARODOWSKI, Mariano (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires.: Ediciones Novedades Educativas.*

NARODOWSKI, Mariano (2004) *Educabilidad. En El desorden de la educación ordenado alfabéticamente. Bs. As. Prometeo Libros.*

NUÑEZ, Violeta (1999) *El verdadero desafío. En Revista El niño. Número 7, septiembre de 1999. Barcelona: Paidós.*

PAIN, Sara (1983) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.*

PINEAU, Pablo (2005) *Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Buenos Aires, Paidós.*

POSTMAN, Neil (1999) *El fin de la educación. Barcelona: Octaedro.*

RANCIÈRE, Jacques. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona.*

REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Buenos Aires. Paidós.*

REVISTA EDUCACION Y REALIDAD. Tema em destaque: Os nomes da infancia. Dez-Jan/Jul 2000. V. 25. N.1. Faculdade de Educacao/UFRGS. Porto Alegre -RS- Brasil.

ROUDINESCO, Elizabeth (2003). *La familia en desorden. Buenos Aires. F.C.E.*

ROUSSEAU, Jean Jacobo (1958) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid. Aguilar.*

ROUSSEAU, Jean Jacobo (1983) *Emilio o de la Educación. México. Porrúa.*

SANTONI RUGIU, Antonio (1996) *Nostalgia del maestro artesano. México: CESU.*

VASEN, Juan (2000) *¿Postmocositos? Presencia, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes de hoy. Bs. As: Lugar Editorial.*

VASEN, Juan (2002) *post-mocosos en post-paises? La infancia, entre la miseria y el mercado. En Contra lo Inexorable. Seminario. Buenos Aires. CePA. Del Zorzal.*

Películas

Cadena de favores (Pay it forward) Mi-mi Leder (2001)USA

Camino a Casa (Jibeuro) Lee Jeong-Hyang (2002) Corea

Ciudad de Dios (Cidade de deus) Fernando Meirelles (2002) Brasil.

Crónica de un niño sólo. Leonardo Favio (1964) Argentina

Descubriendo a Forrester (Finding Forrester) (Van Sant/ 2000) USA-Reino Unido

El Hijo (Le fils) Jean-Pierre Dardenne Luc Dardenne (2002) Belgium-France.

El maestro de música (Le maitre de musique) Gérard Corbiau (1988) Francia.

El Niño (L' Enfant) Jean-Pierre Dardenne Luc Dardenne (2005) Belgium-France.

Elephant. Van Sant (2003) USA.

El verano de Kikujiro (Kikujiro no nat-su) Takeshi Kitano (1999)

Innocence. Lucile Hadzihalilovic (2004) Belgium/UK.

Inteligencia Artificial (Artificial Intelligence) Steven Spielberg (2001) USA.

La Escuela de Rock (School of rock) Richard Linklater (2003) USA.

La lengua de las mariposas. José Luis Cuerda (1999) España.

La Mala Educación. Pedro Almodóvar (2004) España

La pizarra (Samira Makhmalba) (2000) Irán, Italia, Francia, Suiza.

Los Cuatrocientos golpes (Les quatre cents coups) Truffaut (1959) Francia.

Los niños también bailan (Billy Elliot) Stephen Daldry (2000) UK.

Machuca. Andrés Wood (2004) Chile.

Mi nombre es Tsotsi (Tsotsi) Gavin Hood. (2005) UK- South Africa.

Nadie sabe (Dare mo shiranai) Hirokazu Koreeda. (2004) Japón.

Ni uno menos (Yi ge dou bu neng shao) Yimou Zhang (1999) China.

Niños del Hombre (Children of men) Alfonso Cuarón (2006) Uk-Usa.

Noi el albino (Nói, Albinói). Dagur Kari (2002) Islandia.

Padre Padrone. Paolo y Vittorio Taviani (1977) Italia

Pelle el conquistador (Pelle Erobreren) Bille August (1998) Dinamarca.

Pequeña Miss Sunshine (Little miss Sunshine) Jonathan Dayton (2006) USA.

Ser y tener (tre et avoir) Nicolas Philibert (2002) Francia.

Todo Comienza Hoy (Ça Commence Aujourd' Hui) Bertrand Tavernier (1999)

Un gran chico (About a Boy) Chris y Paul Weitz (2002) USA.

Un papá genial (Big Daddy) Dennis Dugan (1999) USA.

Un Santa no tan santo (Bad Santa) Terry Zwigoff (2003) USA.

Virgenes Suicidas (The Virgin Suicides) Sofia Copolla (1999) USA.

¿Qué tan chicos son los chicos?

Ensayos sobre la participación infantil

"En Cursiva" nace con el objetivo de promover la reflexión, sistematización, conceptualización y difusión en torno a la infancia, la educación y las comunidades, ejes centrales que orientan el trabajo de Fundación Arcor.

Desde hace 15 años, en Fundación Arcor orientamos nuestro trabajo en torno a fortalecer el protagonismo comunitario, la asociatividad y la co – responsabilidad, trabajando en estrecha relación con la sociedad, siendo la infancia el área de interés central de nuestras acciones.

Por ello, con la misión de "contribuir para que la educación sea un instrumento de igualdad de oportunidades para la infancia", llevamos adelante diversas iniciativas de fortalecimiento institucional y comunitario de inclusión, participación y articulación de distintos actores sociales.

Con la mirada puesta en este objetivo, expresarnos "en cursiva" nos permite generar una conversación escrita con quienes compartimos convicciones, compromisos, deseos y desafíos en el mejoramiento de las condiciones en la educación de los niños y las niñas.

"Comprometidos con los chicos
por un país más grande"

