Formar Cultura **Gestión Cultural Pública**

LA PATRIA DE LA INFANCIA

ESPECIALIZACIÓN EN POLÍTICAS CULTURALES PÚBLICAS

Reflexiones de un recorrido pedagógico

Compilación de textos de la especialización
dirigida por Chiqui González

Ministerio de Cultura
Argentina

AUTORIDADES NACIONALES

Presidencia de la Nación
Alberto Fernández

Vicepresidencia de la Nación
Cristina Fernández de Kirchner

Ministerio de Cultura de la Nación
Tristán Bauer

Secretaría de Gestión Cultural
Federico Prieto

Dirección Nacional de Formación Cultural
Juan Manuel Aranovich

EQUIPO DE TRABAJO DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN CULTURAL

Coordinación Dirección Nacional de Formación Cultural
Sabrina Cassini
Lucas Zambrano
Victoria Ugarte

Coordinación del Programa de Formación en Gestión Cultural Pública
Marcela Padvalskis

Equipo Gestión Cultural Pública
Cecilia Ceriani
Silvina Bernabé Flores
Natalia Schjter
Lucia Vintrov

Equipo de Comunicación
Cristian Cutró
Florencia Bravo
Natalia Villamil
Evangelina Aguirre
Mariana Pontoriero
Carolina Machado
Claudio Zárate
Valeria Cantor
Rosario Iniesta

Equipo técnico pedagógico
Johanna Tabella
Marcos Fadic
Medea Diorio

Equipo administrativo
Ariel Urff
Sol Bouzada

Nota del editor
Esta publicación respeta la forma de expresión de cada autor y autora de los artículos que la conforman.

Ministerio de Cultura de la Nación Argentina
Año 2023

La patria de la infancia
Especialización en políticas culturales públicas
Reflexiones de un recorrido pedagógico.

Compilación de textos de la especialización
dirigida por **Chiqui González**

La patria de la infancia

Especialización en políticas Culturales públicas

PUBLICACIÓN

Coordinación general
Cecilia Ceriani, Marcela Padvalskis, Sol Rosales

Compilación
Sol Rosales y Cecilia Ceriani

Autoría y equipo docente
Carlos Skliar; Carolina Balparda; Cássio Carvalho; Cecilia Maneiro; Chiqui González; Cielo Salviolo; Diego Golombek; Eva Harvez; Gabriela Larralde; Gricelda Rinaldi; Lucho Milocco; Marisa Graham; Nora Lía Sormani; Patricia Redondo; Silvia Alderoqui; Verónica Fiorito

Diseño editorial
Sandra Marín / Estudio Repisa

EQUIPO LA PATRIA DE LA INFANCIA
Especialización en políticas culturales públicas

Dirección académica y pedagógica
Chiqui González

Coordinación
Sol Rosales

Responsable de Especializaciones en Gestión Cultural Pública
Cecilia Ceriani

Tutoría académica
Daniela Gómez y Lila Goldenberg

Tutoría operativa
Rocío Faur

Índice

12 — **PRÓLOGO 1**
Tristán Bauer

14 — **PRÓLOGO 2**
Federico Prieto

17 — **PRÓLOGO 3**
Juan Manuel Aranovich

20 — **COMO COSA DE NUESTROS CORAZONES**
Chiqui González

24 — **INTRODUCCIÓN, CONSTRUIR UNA PATRIA**
Cecilia Ceriani y Sol Rosales

28 — **LA PATRIA DE LA INFANCIA**
por Chiqui González

38 — **UN MODO DE HABITAR EL MUNDO**
por Patricia Redondo

46 — **LA EDUCACIÓN: UN RECOMIENZO**
por Carlos Skliar

58 — **UNA CULTURA CON LAS INFANCIAS**
por Carolina Balparda

72 — PAISAJES CULTURALES PARA HABITAR
por Silvia Alderoqui

82 — LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ
por Marisa Graham

88 — SER TERRITORIO
por Cecilia Maneiro

94 — PROYECTO: UNA POLÍTICA PÚBLICA
por Verónica Fiorito

100 — INVENTAR EL MUNDO
por Cielo Salviolo

106 — CONSTRUIR IMAGINARIOS
por Nora Lía Sormani

112 — LOS MUNDOS POSIBLES
por Gabriela Larralde

118 — COMPONER EL NIDO
por Gricelda Rinaldi

124 — CUERPO Y APRENDIZAJE
por Cássio Carvalho, Lucho Milocco y Eva Harvez

130 — LA CIENCIA EN JUEGO
por Diego Golombek

Prólogo 1

"La verdadera Patria del hombre es la infancia", decía el poeta, y desde el Ministerio de Cultura compartimos estas palabras porque hablan de nuestras raíces, de nuestra identidad, de quiénes somos y seremos. La verdadera Patria también es nuestra cultura, podríamos agregar, ya que ella proviene epistemológicamente de cultivo. Cultura se refiere, entonces, al trabajo que se realiza con el fin de preparar la tierra para su cultivo, para el surgimiento de la vida a partir de la semilla.

¿Acaso no es eso lo que hacemos durante nuestra infancia? Prepararnos, nutrirnos, habitar, con la mayor cantidad de recursos posibles, ese momento único que nos permita construir un futuro amable con nosotros mismos y con los demás.

Desde el Ministerio de Cultura de la Nación, concebimos las infancias como una parte central de nuestra sociedad, con sus propias identidades, deseos, prácticas y vivencias. De esta forma, elaboramos y desarrollamos políticas públicas destinadas, en exclusiva, a ellas, no como sujetos pasivos que reciben lo que nosotros, los adultos, les brindamos, sino como auténticos sujetos de derecho, protagonistas únicos de una forma particular de habitar este mundo.

Por eso también pensamos y llevamos adelante esta especialización con una de las referentes más importantes en el campo de las infancias, María de los Ángeles "Chiqui" González, y con el aporte de otras voces que se han dedicado a pensar estrategias para el diseño de políticas públicas de aprendizaje, para la programación en espacios culturales o

en medios de comunicación, y para la creación de proyectos culturales que tengan a las infancias en el centro de la escena.

Aquellos interesados e interesadas en las infancias encontrarán en esta publicación una diversidad de miradas y de problemáticas que no buscan dar respuestas sino, por el contrario, generar nuevos interrogantes. Si hay algo que nos da la posibilidad de hacer nuevas preguntas es, precisamente, el complejo universo de las infancias. Bienvenidos y bienvenidas a estos nuevos interrogantes.

Tristán Bauer

Prólogo 2

Habitualmente desde las políticas públicas, e incluso desde la gestión privada, pensamos y desarrollamos eventos y proyectos culturales para las infancias, pero nunca lo hacemos desde las infancias o con las infancias.

Sin embargo es tanto lo que tenemos para aprender de aquello que las infancias tienen para decirnos, de sus propias realidades, y de cómo viven el día a día y su cotidianeidad. Porque, como nos dejan claro los textos de este libro, la infancia no es un mero proceso etario, un período de la vida sencillamente marcado por la edad. Es un etapa de la vida en la cual se vivencia un tiempo y una realidad, se articula una manera de relacionarse con el mundo, se elabora un lenguaje y una simbología, que no son necesariamente similares a lo que nos habilita a ingresar al mundo adulto, ese socialmente aceptado bajo las normas de los sistemas productivos.

Valorar esa diferencia y reconocer aquella particular forma de construir la realidad que hemos dejado atrás, debería ser la puerta para incorporar la palabra de las infancias en nuestro trabajo. Porque ¿de dónde surge la cultura sino de esa tensión que se produce cuando el sujeto se pone en relación con la realidad? Hace décadas que combatimos la hegemonía cultural adultocéntrica, basada en el campo artístico disciplinar y urbano. Hemos comenzado a hablar de "culturas" en plural, reconociendo que no todos somos iguales, no todas somos iguales, y con esa plataforma hemos puesto uno de los ejes de nuestra gestión en la diversidad cultural. Si cada colectivo identitario, cada

comunidad territorial y cada individuo tiene una propia perspectiva, una comprensión y una relación propia con lo que nos rodea, y eso es clave para enfocar la cuestión cultural, por qué no incorporar a las infancias con sus propias historias y pertenencias por derecho propio a ese universo diverso, y no solo como parte de una comunidad genealógica. Muchas veces ni siquiera los incluimos diferenciados por su pertenencia cultural, sino que unificamos a todas y todos por su edad, sin mayor distinción.

Sin dudas, quienes habitan la infancia tienen un montón de cosas para enseñarnos, que podremos aprender si sabemos escuchar. Todo ello debe ser insumo para que podamos reformular lo que existe o crear nuevas políticas públicas de cultura, demostrando que estamos siendo receptivos a las necesidades y a las realidades que tienen todas las franjas etarias, especialmente las infancias.

Esa mirada de infancia sobre la realidad también nos debe ayudar a replantear nuestra propia mirada sobre las cuestiones que nos rodean. Ese replanteo también podrá atravesar la gestión en general. Un tema clave, tan elemental y tan de cualquiera de nosotras y nosotros es el ambiente. Desde las infancias y sus territorios, geográficos y simbólicos, seguramente tienen mucho que decir. Los procesos culturales surgidos de las prácticas comunitarias y populares traen un discurso que abordan el buen vivir y el bien común, y en el encuentro de esos conceptos las infancias también construyen su universo. ¿Acaso tenemos irremediablemente que imponerles la adultez de la eficacia

productiva, la explotación ilimitada y la lógica de la meritocracia, o nos atrevemos a escucharles? Para conceptualizar el buen vivir, diría que es poder pensar de una forma coherente con el espacio y el ambiente en el cual estamos situados y llevamos adelante nuestras prácticas cotidianas. Ahí reside la cultura, y exponiendo esa tensión con nuestra realidad que mencioné como origen de la cultura, seguramente vienen a enseñarnos también un cuidado del ambiente muy distinto al que nosotros y nosotras hemos aprendido.

Por todo esto sostengo que si lo que hacemos para las infancias, lo hacemos con las infancias, lo hacemos para todas y todos.

Federico Prieto

Prólogo 3

Cuando *la patria de la infancia* aún era una sumatoria de ideas incipientes y conversaciones cruzadas, ya se sentía urgente. Tengo grabada una sensación de esos primeros encuentros que tuvimos con Chiqui González, Johanna Sporn, Sol Rosales y Vero Fiorito en los comienzos de 2021. Aún no estaba clara la ruta y sin embargo; estaba muy claro el problema. Hacía falta profundizar el debate y construir un nuevo marco teórico desde el cual diseñar políticas culturales para las infancias.

El eje que atraviesa este libro es pensar políticas desde las infancias en lugar de, para las infancias. No es solo una interpelación a construir otro tipo de diálogo con las y los destinatarios de nuestras políticas, sino que cada texto nos propone un lugar distinto desde el cual "habitar esa infancia", un desafío a incomodarnos, a repensarnos, a conectarnos con nuevos catalizadores para diseñar nuestros programas.

Patricia Redondo plantea en este mismo libro: "la infancia no es lo mismo que la niñez, no son sinónimos. Infancia no hace a una condición etaria, sino a una posición en el mundo, a un modo de habitar en el mundo." Se plantea la infancia como un eje indispensable para cualquier recorrido, pero también como un lugar desde el cual podemos animarnos a desafiarlo, a construir nuevos futuros posibles.

Carlos Skliar nos invita a repensar el significante de algunas ideas: "Cuando se pronuncia la palabra 'mundo' en educación, muchas veces

se la pronuncia como exigencia adaptativa. 'Hay que adaptarse al mundo, el mundo es lo que es, hay que formarse para el mundo'." No existe 'Patria de la infancia' sin un llamado a la rebeldía, una invitación a nunca abandonar la curiosidad, a pensar desde la pregunta en lugar de desde la norma.

En cada trayecto formativo en el que recorremos diversas metodologías para construir programas y políticas públicas, el origen siempre es el mismo: ¿qué problema o necesidad viene a resolver? Transformar esa pregunta inicial es el primer gran desafío al que nos enfrentamos. Pensar las políticas de infancias también desde el deseo, y no solo desde la necesidad, es ese primer cambio de paradigma que nos propone la directora de este proyecto; Chiqui González. Pero no se queda ahí, se anima a mucho más: "así como el niño enseña que la vida es puro presente, la política pública debe generar espacios y momentos de una gran emoción colectiva, espacios de celebración, espacios de muchos presentes."

La patria de la infancia es mucho más que un recorrido formativo, es definitivamente una experiencia. Nos invita a pensarnos en presente, a desafiar el significado de las palabras o las preguntas que nos hacemos, lo ejercita en la propia práctica de su recorrido. Quienes tuvimos el privilegio de seguir este libro de cerca o de habitarlo, pudimos vivir una experiencia única, sensible, comprometida y repleta de la valentía necesaria para cuestionarlo todo. Porque de esa manera el presente no

es sólo una forma de habitar el mundo, sino una forma de transformarlo.

Mis más profundos agradecimientos al ministro de Cultura de la Nación, Tristán Bauer, al Secretario de Gestión Cultural, Federico Prieto, a toda la Dirección Nacional de Formación Cultural, en especial a Cecilia Ceriani y Marcela Padvalskis, a la querida compañera Sol Rosales, a todo el increíble equipo de docentes y tutores y al corazón de todo este proyecto: Chiqui González.

Que este libro los llene de preguntas y de esperanza.

Juan Manuel Aranovich

Como cosa de nuestros corazones

Hemos olvidado nuestros primeros años de vida, esa otra lógica del tiempo y el mundo llamada infancia. Si pudiéramos recordar esa forma de habitar la existencia, nos nutriríamos de un tiempo sin tiempo, espacios para descubrir, una predisposición notable para aprender con los sentidos, propia del pensamiento perceptual.

Reconoceríamos al juego como un dispositivo para inventar realidades, alcanzar la creación, poniendo en acción los mundos poéticos y los múltiples lenguajes.

Resulta inconcebible comprobar que las infancias no tienen un campo para ser pensadas y acompañadas en el viaje apasionante de vivir. Mucho se habla de "dar la palabra" a los niños y a las niñas. Lo acepto como metáfora para recordar enseguida que las infancias se hacen terrestres, sin palabras, con expresiones, juegos, llantos y gorgojeos. Si esperamos que la lengua materna, aprendida en pura oralidad, se asocie al pensamiento conceptual, la infancia sería mucho más breve y perdería además su absurdo, su disparate, su ritmo y movimiento convertido en poesía.

En la esfera pública crece el interés por las infancias, pero las Políticas de Estado con mirada estratégica entre chicas/os y adultas/os demuestran la pulverización del campo: confusión entre infancia y educación, incapacidad de considerar a las infancias como origen y proyección de novedad vital y ambiental. Tampoco se piensa la infancia como un modo único e irrepetible de habitar el mundo que se

desarrolla en la primera década y resuena en cada nuevo momento según nuestra forma de atravesar el tiempo.

Esta especialización en gestión pública con y desde las infancias para todos quiso contribuir a crear ese campo y construir en común, políticas públicas integrales, transversales, universales y complejas; poniendo en debate experiencias y preguntas para aprender de ellas. Pero este trayecto pedagógico tuvo también un objetivo claro, sin el cual el campo de las infancias no es tangible. Se trata de encontrar otra forma a cada clase, a cada encuentro, una interacción de lo teórico/práctico con canciones y múltiples voces que resuenan articulando lo subjetivo con lo social y ambiental. Entre nanas, cuentos y mitos, rituales y celebraciones; la teoría y la práctica se disuelven en un material único. Ese otro modo promueve una investigación profunda y una participación activa de todos. Lo académico se convierte en pluralidad de lenguajes, se materializa, se hace historia y creación como un árbol que crece por sus ramas y ramitas, por su contexto y el cielo que lo mira.

Cuando llega el instante del enigma, lo Político y lo Poético, el cuerpo y la mente no dan respuestas divididas.

Para lograr esa modalidad de trabajo común, esa representación federal, teníamos que reunir un conjunto de profesores que tuvieran entusiasmo por la propuesta y desplegaran su saber y sensibilidad. Por todo lo dicho, vaya mi emocionado agradecimiento a Sol Rosales,

a Juan Aranovich y a la Dirección Nacional de Formación Cultural, sus tutores y organizadores -Marcela Padvalskis, Cecilia Ceriani, Daniela Gómez, Lila Goldenberg, Rocío Faur- y al equipo de profesores -Patricia Redondo, Carlos Skliar, Marisa Graham, Carolina Balparda, Silvia Alderoqui, Verónica Fiorito, Cielo Salviolo, Nora Lía Sormani, Gabriela Larralde, Cecilia Maneiro, Gricelda Rinaldi, Diego Golombek, Cássio Carvalho, Eva Harvez y Lucho Milocco- así como a todos los inscriptos con los que construimos una convivencia creativa e inolvidable.

La pobreza duele más en los que empiezan a vivir. Las guerras y migraciones forzadas son tremendas vividas por las infancias. El rol de lo público es prioritario para lograr inclusión y un acuerdo estratégico de ambientalismo integral (cultura, salud, educación, ambiente y seguridad).

Los campos de las infancias y el mundo público padecen un gran desencuentro en la era civilizatoria en la cual se cuestiona el rol del Estado. Las infancias no tienen tiempo de esperar otro tramo de la historia.

Deseamos que esta especialización devenga en un movimiento de redes territoriales para devolverle a las infancias su ciudadanía y ayudarlos a desarrollar una vida plena. Es decepcionante que a los niños y niñas sólo les quede el mercado y las pantallas, cuando tienen acceso a los mismos. Las infancias son los recién nacidos a la condición humana, la especie hablante y simbolizadora del planeta.

Urge que la existencia de las nuevas generaciones no se convierta en repetición y violencia.

En ese camino estamos. Sentimos a los chicos y a las chicas de nuestro tiempo como prioridad, como política cultural de nuestros corazones, como garantía de los nuevos derechos humanos.

Chiqui González

Introducción

CONSTRUIR UNA PATRIA

Esta publicación se propone compilar ejes destacados, ideas, trazos, imágenes de las clases de **La patria de la infancia: Especialización en políticas culturales públicas**, dirigida pedagógica y académicamente por Chiqui González. El objetivo es rescatar y conservar testimonios de esta experiencia y, de este modo, potenciar su alcance, a fin de favorecer el diseño y la construcción de mejores programas culturales y políticas públicas concebidas desde las infancias para toda la ciudadanía.

Más de 2400 personas se postularon para participar de este trayecto educativo. De ellas fueron seleccionadas 120 gestoras/es y hacedoras/es culturales con experiencia en el desarrollo de proyectos públicos y autogestivos vinculados con la cultura desde y para las infancias. A lo largo de veinte clases, dieciséis docentes condujeron el recorrido de los temas a partir de saberes académicos y territoriales, desde campos y lenguajes múltiples, siempre con una mirada conceptual pero también poética y lúdica.

Chiqui González inaugura **La patria de la infancia** a partir del abordaje de una serie de conceptos en clave política y poética. Presenta a la infancia no como una etapa de la vida sino con tiempos y espacios que le son propios. Desarrolla también el concepto de políticas públicas, poniendo el eje no solo en entenderlas como respuestas a necesidades sino también a deseos colectivos.

En **Un modo de habitar el mundo**, Patricia Redondo retoma estos conceptos e invita a pensar lo público y lo común como territorio de las infancias. Llama a reflexionar sobre la cultura y la educación en función de la categoría de dignidad y a buscar la ternura como acto político. En **La educación: un recomienzo**, Carlos Skliar propone "madurar hacia la infancia" y acerca su mirada sobre la educación, para pensarla como continuidad o como interrupción del mundo.

En **Una cultura con las infancias**, Carolina Balparda analiza el concepto de políticas públicas y recupera un juego de preposiciones para pensarlas: para las infancias, desde las infancias, con las infancias para toda la comunidad. Por su parte, en **Paisajes culturales para habitar**, Silvia Alderoqui ancla en los museos y los espacios culturales; en lo que permanece y lo que se transforma en ellos. En tanto, Marisa Graham se ocupa de **Los derechos de la niñez** que resultan centrales para construir La patria de la infancia.

En **Ser territorio**, Cecilia Maneiro presenta una experiencia de política cultural pública desde y para las infancias que pone de manifiesto el valor del territorio y el derecho a la belleza. Verónica Fiorito continúa el camino de las experiencias y pone en valor la transversalidad y el largo plazo en **Proyecto: una política pública**. A continuación, en **Inventar el mundo**, Cielo Salviolo se adentra en un hito en la historia de los medios de comunicación: la creación de Pakapaka. Un proyecto que

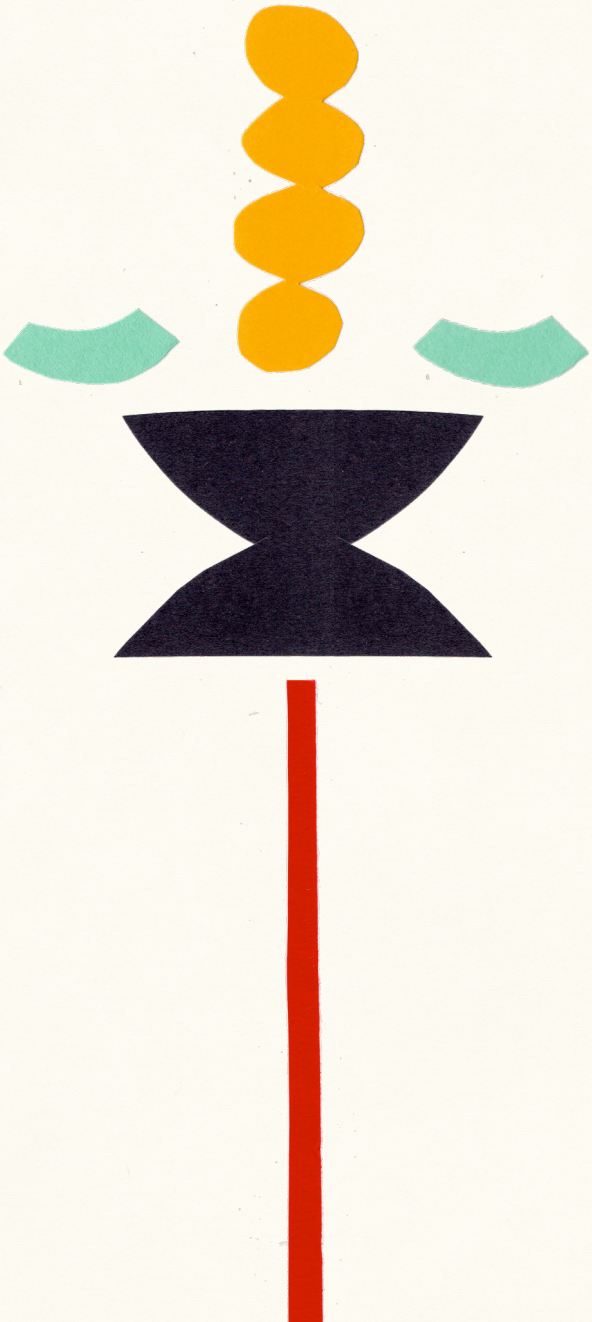
surge en la pantalla, con la premisa de garantizar el protagonismo de los chicos y de las chicas.

Nora Lía Sormani analiza el movimiento de la oralidad a la escritura y los modos en que esto transforma a las comunidades en **Construir imaginarios**. También de la mano de la literatura, Gabriela Larralde nos propone pensar en **Los mundos posibles**: la rudeza, la enseñanza y lo sensible. Por su parte, Gricelda Rinaldi invita a **Componer el nido** al recuperar historias, conversaciones y cantos como actos fundantes que presentan el mundo y que fabrican recuerdos.

En **Cuerpo y aprendizaje**, Cássio Carvalho, Eva Harvez y Lucho Milocco -integrantes de Pim Pau, un proyecto de arte, música y educación vinculado con la crianza- alientan a pensar el cuerpo como una manera de pensar el mundo. En sintonía, Diego Golombek plantea poner **La ciencia en juego** para entender el movimiento como estrategia para mejores aprendizajes.

La Dirección Nacional de Formación Cultural, dependiente de la Secretaría de Gestión Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación, y todo el equipo que llevó adelante este recorrido celebra esta publicación que pone al alcance de todos y todas estas reflexiones, sosteniendo su espíritu y su poética para dejar huella en quienes se sumerjan en ella.

Cecilia Ceriani y Sol Rosales



CHIQUI GONZÁLEZ

Ha transitado por varios campos: la gestión pública, el derecho, la educación, el teatro, los derechos humanos, la filosofía y el diseño, entre otros. Pero en el cruce de todos los senderos se dedicó a la infancia, el juego y los aprendizajes en múltiples lenguajes, creando con equipos interdisciplinarios el Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación, en las ciudades de Rosario y Santa Fe respectivamente. Fue Secretaria de Cultura de Rosario y Ministra de Innovación y Cultura del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Su marca indudable en cada uno de sus proyectos es la de encontrar el lugar donde la política se hace poética.

LA PATRIA de la INFANCIA

CHIQUI GONZÁLEZ

POEMA PARA UN NIÑO QUE HABLA CON LAS COSAS

(fragmento)

Toma este mundo, cuídalo.
Es una cosa seria y es una simple cosa.
Conquístalo, contémplalo, ámalo para siempre,
musical niño mío,
predilecto del pan y de la rosa.

Te lo regalo, es tuyo.
Y te regalo un barco
y te regalo un barco dentro de una botella.
Una bota de vino
que vino del Mesón del Segoviano.
Un farol marinante.
Las golondrinas y las mariposas.
Una sirena anclada en el estante.
La bandalisa de los circos pobres.
La luna en el espejo.
Un mapa, un numeroso y palpitante mapa,
un mapa con las rutas
que siguiera Juancito Caminador, tu viejo.
La Esperanza.
Y una caja de música que traje de la estrella.
Toma este mundo, tómalo. ¡La vida es vasta y bella!
Mira siempre allá lejos, hijo mío... Allá lejos.

RAÚL GONZÁLEZ TUÑÓN, 1955

EL TIEMPO Y EL ESPACIO DE LA INFANCIA

La infancia es una patria sin límites para habitar.

No es una etapa de la vida -o no solo no es una etapa de la vida-, sino que cada etapa de la vida tiene su infancia. Tiene otra lógica, la del disparate y el absurdo; es ese territorio de vivir aprendiendo la condición humana. Cuanto más se habite la infancia con aquellas cosas que están allí, más preparado se estará para afrontar un mundo que no se conoce en lo más absoluto, para ser resilientes y creativos en la búsqueda de soluciones al ser adultos.

El niño vive en un presente expandido. Para él, ahora es presente, dentro de un rato es presente, ayer fue presente y todo es presente. Ese tiempo expandido es el Aión. La escuela no lo soporta, porque el presente expandido necesita tiempo disfrutado, contemplativo, caótico. Para muchos, es un tiempo de pérdida de la atención. Y tal vez lo sea: es de falta de atención en algo concreto; sin embargo, es de plena atención -tal vez contemplativa y caótica- en la rama de un árbol del patio.

Antes de la escuela, el niño no tiene pensamiento conceptual, sino perceptual: lo que la sensorialidad plena capta como dato. Es un tipo de pensamiento hecho de sensaciones y percepciones constituidas en el tiempo, el espacio, las materialidades, la naturaleza y la acción. Ese pensamiento perceptual es un modo de recuperar la forma, la que la escuela dejó de lado.

El niño viene jugando hacia un destino que es crear realidades. Es un juego que empieza con el vaivén, parecido al de la panza. Es un juego que, al principio, no conoce el espacio. Frente a esto, para que ocurra el desapego recurre, primero, a un un objeto transicional que luego pasará a ser espacio transicional. En ese espacio empieza a encontrar otros, otras, otres. Ese espacio, al que se lo llama espacio tercero, puede ser real o imaginado, al construir una obra de arte, un mural, un

cuento. Es la frontera indómita: un espacio donde todo puede suceder; un espacio adonde yo voy corriendo a lo real, a los codazos, para que haya más, para que la vida sea vida y la condición humana sea condición humana.

PARA ALGUNOS, LO PÚBLICO ES LO ÚNICO

La nueva era civilizatoria en realidad tiene una salida interesantísima, que es el ambientalismo integral, donde el ambiente ya no es cuidar a las ballenas, ni cuidar a la Tierra, ni juntar tapitas, sino que es transversal. No somos más la medida de todas las cosas: el nuevo paradigma es aprender desde la magia de la infancia con el cuerpo, con los sentidos, con las vivencias, con el tiempo, con el espacio, que somos parte de la sociedad y de la naturaleza. El nuevo paradigma tiene que ver con las concepciones del ser humano y del mundo que tengamos. No es una simple crisis, es un cambio de era civilizatoria que, a pesar de la lucha que tenemos por delante, nos da una verdadera esperanza. En este contexto, es necesario un plan estratégico de políticas públicas con las infancias. No se trata solo de sumar acciones, sino de llevarlas adelante y entramarlas para que, juntas, definan una nueva política.

Para muchos, una política pública es una decisión gubernamental, de algún ministerio, que hace frente a una necesidad. Pero esa es una definición escuálida y mentirosa. Pensemos las políticas públicas como dos polos: el de la necesidad y el del deseo y las aspiraciones de los pueblos. Entre ambos polos lo que hay es un arco que los une: se trata de las luchas de generaciones, movilizaciones, propuestas, recuerdos. En definitiva, las visiones del mundo de la comunidad.

La política es el arte de vivir juntos, los unos con los otros. Se da siempre en un tiempo y en un espacio, en una comunidad, poniendo el cuerpo. Con objetos, materialidades, naturaleza; con acción, transformación, cambio. El carácter participativo y estratégico es esencial. Esto quiere decir que es imprescindible ponerse de acuerdo para que no cambien en diez años: las políticas públicas tienen que ser permanentemente trabajadas por militantes culturales. Sin debate con

los destinatarios, la política no es pública, es solo política. Me refiero a que es indispensable ir al territorio para identificar las necesidades, los deseos, los sueños.

Las políticas públicas son de carácter integral, no focalizado. Por eso no vamos a hacer "políticas para la infancia". Eso sería suponer que hay una cultura "para los chicos", de espectáculos, de títeres, de formas de hablar, de vestimentas. Lo que vamos a hacer es una política con la infancia desde la infancia, que es la llave de las otras generaciones. Así como el niño enseña que la vida es puro presente, la política pública debe generar espacios y momentos de una gran emoción colectiva, espacios de celebración, espacios de muchos presentes.

Una política de Estado es un discurso colectivo y transformador, un impulso energético con perspectiva estratégica, que interpreta el imaginario social y construye sentido en la fragmentación. Toda política pública de trascendencia se ubica como gran simbolizadora, como imaginadora del futuro, como especie hablante. Te pone en la condición humana y te hace acordar de que sos un ser vivo cuya obligación es cuidar la vida.

COMO ARTE DE VIVIR JUNTOS

El juego tiene muchísimas virtudes, pero sobre todo la de inventar realidades. Así como el niño es creador de realidades, la política pública también debe serlo. Por eso, al elaborar una política pública, entre la necesidad, el deseo y las historias de lucha, se debe pensar en imágenes, pensar sensorialmente, pensar políticamente para que esa necesidad se llene con una justificación de la condición humana. Un pensamiento perceptual para la planificación estratégica de un pensamiento nuevo.

Cuando hablamos de una política pública desde y con las infancias, primero hay que garantizar la ciudadanía de las infancias. No creer que alcanza con darles la palabra, sino que hay que darles también el juego, el baile, el silencio, la organización, la posibilidad de ser parte.

Segundo, hay que garantizar la participación política de las infancias, como arte de vivir juntos. Y garantizar, también, los derechos de las infancias que ya están consagrados en las leyes, pero hacerlo con belleza. El secreto es estudiar la manera que tienen los niños de pensar y de mirar el tiempo, el espacio, el juego, la creación de realidades, los absurdos, los disparates, el ritmo, el sonido.

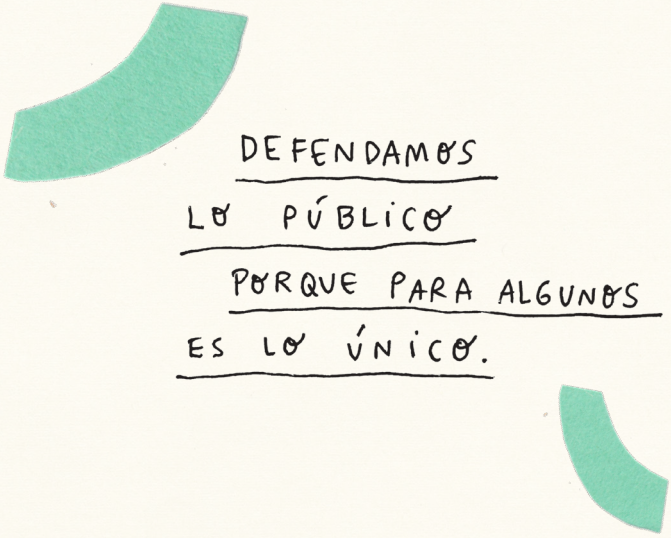
La infancia tiene muchas paradojas con las políticas públicas. La primera es que la infancia viene a habitar el mundo. No viene a crecer, como la economía; eso es apurarla para que se haga adulto. A nosotros nos interesa mucho más que habite, con su forma de mirar la vida, este tiempo. La segunda paradoja es que el niño juega su juego compulsivamente; se rodea de juego. La tercera es que la escuela y el espacio público son amigos de los niños: si los cerrás por razones de seguridad, no hay ciudadanía de los niños. La cuarta paradoja es que la representación es imposible: el niño no tiene capacidad de ser representante ni de ser representado, cada niño son todos los niños. Entonces, el mejor cuidado es, en realidad, ampliar derechos y ampliar autonomía.

CREAR COMUNIDAD Y BELLEZA

La cultura es un gran aparato simbólico que tiene todos los lenguajes, todas las formas de construir con la luz, con el espacio, con lo textil, con lo mecánico; que tiene acceso a los materiales, que vuelve al laboratorio, al taller.

Las comunidades tienen tres redes importantes para serlo. Una es la comunidad del sentido. Esto requiere una simbología común, que no se logra suprimiendo el debate, sino creándolo con apropiación, con clima. La segunda línea que crea comunidad es el vínculo. Quiere decir, primero, que hay que tener un sentido, una simbolización común. El vínculo es la forma en que es posible confiar en otros. Es girar hacia el otro, no porque yo tengo mucho y entonces soy el que doy, sino porque ese giro hacia el otro lo hace "otro yo". La tercera de las líneas es el trabajo común y la creación de espacios. El trabajo territorial es hacer sociedad.

El territorio es nuestra casa, nuestro lugar en el mundo, nuestra calle o escuela, el árbol de los cuentos, la estrella de la medianoche. No se trata del entorno donde hacemos nuestra vida, ni siquiera el paisaje de nuestras vidas. Se trata de quiénes somos, del lugar convertido en personas, de la comunidad convertida en ámbito. El territorio es lo que produce el trabajo y la creación, lo que nace y se extingue, los antepasados y el amor, los hijos brotando de nosotros haciéndose nuevos. Sin ese lugar físico y simbólico no hay ninguna política pública. La cultura es tan necesaria como el juego, la comida y el saneamiento. Entonces, cuidado: ante la necesidad, ¿dónde queda lo poético? Lo poético es extra-cotidiano, es lo que te levanta la vara para decir "yo soy un ser humano, puedo imaginar, puedo hacer poesía, puedo cantar, puedo hacer un juguete inventado". La cultura es magia, es símbolo, es poesía, es maravilla, es apropiación, es creación y por sobre todas las cosas, es crear comunidad y belleza.



EL NIÑO FUE PEZ,
HIZO LO IMPOSIBLE
PARA CONVERTIRSE
EN TERRESTRE, PERO
SIEMPRE SOÑÓ CON
SER PÁJARO: SOÑÓ
CON SER LIBRE, SOÑÓ
CON IMAGINARLO TODO,
SOÑÓ CON SER AMADO Y
CON AMAR INTENSAMENTE.

Para crear políticas públicas tuve que aprender con la P

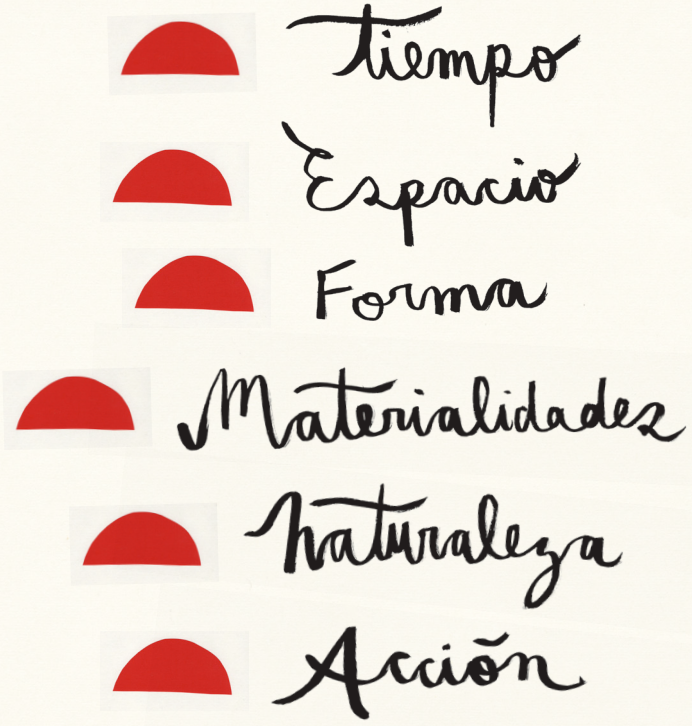
Principios ~ Planificar ~ Programas ~ Prácticas sociales
Problemas ~ Preguntas ~ Propuestas ~ Presupuestos
Prioridades ~ Pedidos ~ Privilegios ~ Privado ~ Pasado
Presente ~ Porvenir ~ Protagonista ~ Pañuelo ~ Pañal
Progreso ~ Patria ~ Potrero ~ Paisaje ~ Patriarcado
Parroquiano ~ Provincia ~ País ~ Plural ~ Participativo
Partidario ~ Pragmáticas ~ Papel ~ Pie ~ Prejuicio
Paradigma ~ Progresista ~ Político ~ Pronto ~ Poco
Producción ~ Preservar ~ Preservativo ~ Prometer
Prolongar ~ Pandemia ~ Pornografía ~ Publicidad
Patrimonio ~ Pensar ~ Prevalecer ~ Pronunciar
Perdonar ~ Pedir ~ Postular ~ Parafrasear
Parámetro ~ Predominio ~ Planteo
Primacía ~ Propuesta ~ Premio
Pregunta ~ Propiedad ~ Periferia
Pobreza ~ Plata ~ Proletariado
Población ~ Pueblo ~ Pared
Paisaje ~ Permiso ~ Pluma
Posibilidad ~ Parte ~ Popular
Pudor ~ Presencia.

Y tuve que hacer con la C de culturales

Cultura ~ Cuerpo ~ Cambiar
Comunidad ~ Comuna ~ Calle
Casa ~ Cielo ~ Colegios
Clubes ~ Cariño ~ Consortes
Comuna ~ Compartido ~ Consenso
Colectivo ~ Convencido ~ Colaboración
Cooperación ~ Cuna ~ Civilidad ~ Cosas ~ Cívico
Compañeros ~ Camaradas ~ Crisis ~ Carencia
Conocimiento ~ Compromiso ~ Construcción ~ Común
Cita ~ Cortar ~ Convocatoria ~ Compatriota ~ Callar
Crecer ~ Creer ~ Curtiembre ~ Carnicería ~ Carbón
Cosas ~ Clanes ~ Crudo ~ Cruel ~ Convencido
Creatividad ~ Coherencia ~ Cumplir ~ Canción
Cuestión social ~ Contar ~ Contabilidad
Contractura ~ Cretino ~ Corrupto ~ Cursilería
Comprar ~ Conocimiento ~ Camino
Clientelismo ~ Consumidor ~ Calle
Cosecha ~ Crédito ~ Conceder
Convicción ~ Cómico ~ Conducta
Consejo ~ Cámaras ~ Corporaciones
Convivir ~ Combatir ~ Campo
Capacitación ~ Capacidad
Circulación ~ Comunicación.

ENTONCES, EMPECÉ A INTENTAR HACER - JUNTO CON UN EQUIPO ENORME - POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURALES.

EJES PRINCIPALES PARA HACER POLÍTICAS PÚBLICAS



PATRICIA REDONDO

Es maestra y pedagoga. Comenzó como maestra rural en un jardín de infantes en 1975 y hoy es Directora Provincial de Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Le gusta mucho enseñar: es profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. Escucha mucho a los y las maestras, también a los y las niñas para aprender, también trata de estudiar un poco cada día. Es Maestra de Vida de CTERA y participa en un grupo latinoamericano de infancias. La invitan a diversos países a conversar sobre educación y gracias a eso conoció muchas experiencias, como proyectos educativos de afrodescendientes, indígenas y de movimientos sociales. Escribe y cosecha la amistad para pensar la infancia cada día.

UN MODO de HABITAR el MUNDO

PATRICIA REDONDO

EL CABALLO DE LA CALESITA
(fragmento)

Trajín, ciudad y tarde buenos aires.
Aire de plaza, ruido de tranvía.
(Galopando una música de tango
gira el caballo de la calesita.)

Los hombres van y vienen. Una vieja
vende manzanas en aquella esquina.
(Corazón de madera, ojo pintado,
gira el caballo de la calesita.)

Un grave industrial hace negocios.
Un vago duerme junto a la banquina.
(Transitado de risas y de niños
gira el caballo de la calesita.)

Una pareja se ama. Un angustiado
compra cianuro, escribe y se suicida.
(Ha muerto un ruiseñor. Pero no llores,
gira, el caballo de la calesita.)

JUAN GELMAN, 1956

EL TERRITORIO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

La infancia no es lo mismo que la niñez, no son sinónimos. Infancia no hace a una condición etaria, sino a una posición en el mundo, a un modo de habitar en el mundo. Es un campo donde se intersectan múltiples miradas.

Pero lo que hoy tenemos es un proyecto biopolítico que lo que pone en juego es exactamente la condición de vida de la infancia y la posibilidad y oportunidad de un proyecto emancipador. Este proyecto biopolítico, en términos de poder, opera sobre el cuerpo de las personas y, sobre todo, opera en relación a su subjetividad y a sus formas de vida. Dispositivos ideológicos que legitiman los dispositivos de dominación y ocultan dichas relaciones que permiten que esto acontezca. Lo que me interesa es el contrapunto, que es un proyecto emancipador.

Las infancias siempre están ligadas a los inicios y un proyecto emancipador es la potencia de un otro comienzo, pero no un otro comienzo ligado a un "cronos", que es una de las categorías del tiempo. La infancia es novedad, algo que todas y todos de algún modo sabemos. Pero la clave para pensar esa novedad es que representa la continuidad pero sobre todo representa la discontinuidad.
Chiqui nos interpela con un plan estratégico imaginario, nos convoca, porque los niños y las niñas pueden subvertir el orden instituido.
Esa condición enigmática es la que quiero poner en esta mesa que tenemos en común en nuestra patria de la infancia. Me enamora lo común, también me enamora lo público, a pesar de cómo se lo denosta, a pesar de cómo se lo desprecia.

Lo público y lo común es el territorio de los niños. La ciudadanía es infancia y la infancia es ciudadanía, siempre y cuando haya generaciones de adultos y adultas que nos hagamos cargo de alojar a las nuevas y a los nuevos.

Leamos la letra de esta canción para pensar este otro comienzo.
Pensemos en la escritura como la pintura del pensamiento. La canción, además, fue muy cantada por educadoras y educadores en dictadura:

cuando se prohibían los libros, era susurrada y era pasada. Mientras los militares controlaban, quienes trabajábamos con niñas y niños, nos íbamos pasando no sólo los libros forrados, por supuesto, sino las canciones prohibidas. Y esta fue una de las canciones emblemáticas que solíamos escuchar interpretada por Paco Ibánez:

EL LOBITO BUENO

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez,
cuando yo soñaba
un mundo al revés.

JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO

En las infancias siempre hay un "entre": un entre generacional, entre espacios, entre tiempos. Allí, todo opera intentando los cortes generacionales en función de que no haya transmisión. Estamos entretejiendo el campo de la cultura con el campo de la educación para garantizar los procesos de transmisión. No en términos de clonación, justamente, sino en términos de seguir entretejiendo este entre generaciones. La cuestión es cómo ir anudando, para que las niñas y niños produzcan procesos filiatorios. Es decir, los procesos culturales que, en definitiva, les permiten inscribir a las generaciones en series históricas más largas. La memoria, las políticas de memoria -pero no en términos de políticas estatales, sino desde los actos pequeños de memoria hasta lo más grande que uno pueda imaginar- lo que hacen justamente es producir la filiación de quienes van llegando.

REPARTO EN CLAVE DE DIGNIDAD

Antes de la Guerra Civil Española, se crea la experiencia de las Misiones Pedagógicas, que surge en el Instituto Libre de Enseñanza de Madrid. Son 500 misioneras y misioneros, entre ellos Federico García Lorca, que llevan la cultura a las aldeas más alejadas de esa España tan pobre. Entre sus dispositivos, tenían un museo circulante que llevaba réplicas las obras de arte del Museo Del Prado, las más reconocidas, a estos pueblos, recorriendo itinerarios con mucha dificultad. Algunas imágenes de esa experiencia dan cuenta de los efectos de la llegada del cine, de los títeres, el teatro y todas las expresiones culturales. Los efectos de ir a ver por primera vez material fílmico, libros y todo lo que atañe, en ese momento histórico, a la cultura que se llevaba a todos los pueblos y aldeas. Para los misioneros, era lo mejor que podían ofrecer, lo más interesante pero también lo más digno. Esta idea de pensar en términos culturales, educativos, vinculados a la categoría de dignidad. Era en relación a lo máximo que se estaba en condiciones de ofrecer. No era en relación a las necesidades de los destinatarios, no era responder a la cuestión social respecto de la pobreza, la marginalidad y la exclusión. Sino, llevar adelante las políticas culturales o las prácticas culturales, en relación al reparto en clave de la dignidad, en clave de lo mejor que se esté en condiciones de llevar a cabo.

Hubo 600 maestros y maestras republicanos asesinados por el franquismo y son 600 los maestros desaparecidos en nuestro país. Hay empecinamiento en relación a quienes educan.

LA CARICIA COMO ENVOLTURA DE LA HUMANIZACIÓN

Tendamos un mantel en nuestra patria de la infancia, para pensar el mundo. Pero con otra clave, que es la igualdad. Yo traigo aquí este mantel y en él traigo también la igualdad. No en términos retóricos, como se la nombra y se la nombra y se la nombra, sino en términos de verificación de la igualdad. Hay un detalle que deseo compartir, porque me produjo una conmoción que me perdura:
Antonio Machado se exilia. Como miles de españoles que se tienen que exiliar, por la frontera, hacia Francia y parte con su madre caminando.

En ese camino se cruza con María Zambrano: "La educación es un camino del tiempo". La cultura es un camino de tiempo, el capitalismo nos roba el tiempo, todo el tiempo. La velocidad englute el tiempo. La velocidad englute la infancia, porque la infancia es un tiempo de espera.

María Zambrano invita a subir a su auto a Machado y él se niega. Machado muere al poco tiempo de que logra cruzar la frontera. Su hermano José encuentra en su gabán un papel arrugado, que dice "estos días azules y este sol de la infancia". Estos días azules y este sol de la infancia en plena destrucción de la Guerra Civil Española.

Es allí que estos maestros, que estos misioneros y estas misioneras, estudiantes jóvenes, poetas, poetisas, pintores, que luego son asesinados y asesinadas, exiliados, son parte de la Resistencia. Algunos se exilian en México sin absolutamente nada. Los hilos de la cultura: *Platero y yo* viaja con los maestros y las maestras republicanos. Pero muchos de ellos también llegan a nuestro país, a Tucumán, a la ciudad de Buenos Aires, a Chile. Ese exilio de la lengua se anudó culturalmente. Entonces, a mí me gusta compartir con ustedes la relación con el tiempo libre, respecto de las infancias y la gratuidad, la igualdad, la devolución de la deuda que produce esta generación de misioneros, cuando viaja por caminos. Entonces, la búsqueda de la alegría, que hoy la quieren eliminar, de la ternura como acto político de la cultura, de la caricia como envoltura de la humanización.

EL VUELO DE LA MARIPOSA

En una zona despojada de derechos, como tantas barriadas, despojadas de todo aquello que hace a la dignidad de las barriadas populares, tuve la oportunidad de trabajar e investigar en una escuela, en un territorio de infancia, en La Matanza. Y allí, en un territorio escolar desmesurado, muy desmesurado, con niños de educación especial, una escuela, grupos de niños con discapacidades donde no se nombraba la discapacidad. Tenían las pupas de borboletas, digamos de las mariposas, en un frasco cualquiera. Esa pupa se transformó un día

cualquiera en una mariposa cualquiera. Pero allí, en esa escuela en la que acontecían cosas extraordinarias en tiempos ordinarios, estaban los músicos de la orquesta y el director de la orquesta era un violinista, y entonces, los niños y niñas, con diversas discapacidades que nadie nombraba -porque no importaba en términos de estigma, nadie manchaba a esos niños con miradas estigmatizantes- empezó a sonar un violín. En un barrio donde las basuras eran cordilleras, basurales. Y entonces, un grupo de niños, una mañana, conservaban una oruga en un frasco. Ese día, la oruga abandona la crisálida y se transforma en mariposa. Los chicos se sorprenden por esa transformación. No era una mariposa deslumbrante, ni azul, ni de colores brillantes, pero de todos modos los llena de asombro. En el patio al compartir lo sucedido, preguntan qué hacer: si la dejaran en libertad, dejarían de verla. La decisión final es abrir el fresco para que vuele.

En ese momento, estaban los profesores y profesoras de la orquesta en un patio común, gris, cualquiera, en un barrio desheredado como miles, como decenas de miles que tenemos en nuestras tierras. Allí estaban ensayando los instrumentos, los distintos instrumentos: violonchelos, violines, y los niños en el patio, frente a esa eventualidad, se habían preguntado qué podían hacer, los niños se preguntaban por el nacimiento de la mariposa y el director de la escuela le consulta al director de la orquesta: ¿qué podemos hacer si nace la mariposa? Y entonces pensaron ¿y si estamos juntos en el patio y nace la mariposa y los niños se asombran y nosotros estamos allí? Y un violín empezó a sonar y una mariposa, y ese vuelo mínimo, cualquiera, común, en el patio de la escuela de un conurbano cualquiera, descrito como "peligroso", donde no se acercan muchos y muchas, una música de violín comenzó a acompañar el vuelo. La mariposa fue acompañada por los niños y niñas en su nacimiento y el vuelo fue acompañado por el violín que nombraba la infancia.

Envolver ese vuelo de esa mariposa en música es un modo de nombrar y de acompañar otros vuelos. Quizás el vuelo de quienes

llegan al mundo, quizás de quienes acompañan a las y los nuevos, en continuidad con lo que Hannah Arendt nos dice de la acción humana, que es tal vez reconocer el nacimiento, ofrecer andamiaje a la discontinuidad y la continuidad.

Quizás la cultura, la educación, sea responder a la llamada, sea abrirse a la interpelación de esa llamada.

CARLOS SKLIAR

Es Doctor en Fonología con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana, realizó estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Actualmente coordina los cursos de posgrado "Pedagogías de las diferencias", "Entre cuerpos y miradas" y "Escrituras: creatividad humana y comunicación" en la Sede Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL/CONICET) y del Área de Educación de FLACSO. Publicó ensayos académicos y libros de ficción.

LA EDUCACIÓN: UN RECOMIENZO

CARLOS SKLIAR

¿Es la educación pura continuidad, o interrupción del mundo?

¿Se trata apenas de preparación para el futuro o de la creación de una comunidad distinta en el presente?

¿Qué vuelve esencial y específicas a las instituciones educativas en tiempos de volatilidad, utilitarismo y generalización del aprendizaje?

ADAPTARSE AL MUNDO, GANARSE LA VIDA

Estas preguntas no son de mi propiedad ni son propiedades privadas; en todo caso, nacen de un trabajo que hago desde hace muchos años, que es acercarme a las comunidades, crear formas de conversación, de pensamiento, de lectura y de escritura. Conecto con las formas socráticas de ver el mundo, de habitar el mundo. Hay allí algo infantil que es preguntar porque no sé, preguntar de verdad, preguntar porque quiero saber, preguntar por curiosidad. Las preguntas del inicio tienen que ver con lo que la educación produce en continuidad del mundo o de interrupción, con un dilema a propósito de la preparación y la creación de comunidad y con el significado de aprender en un mundo maquínico que todo el tiempo está exigiéndonos aprender a vivir,

aprender a cocinar, aprender idiomas extranjeros, aprender a usar pantallas, aprender a usar tecnología, aprender a innovar, aprender como modo de relación con el futuro. Cuando se pronuncia la palabra "mundo" en educación, muchas veces se la pronuncia como exigencia adaptativa. "Hay que adaptarse al mundo, el mundo es lo que es, hay que formarse para el mundo". Quiero deconstruir esto, poniendo en tensión la idea de si se puede interrumpir ese mundo o no, si se puede romper con ese mundo de las exigencias adaptativas o si estamos delante de una combinación de elementos que continúan a través de ese mundo y otros que se interrumpen permanentemente.

Esto forma parte de un debate profundamente contemporáneo: es mostrar cuánto las imágenes históricas de la educación se han ido tiñendo y destiñendo con el paso del tiempo, y hoy adquieren una relación y una tensión completamente diferente a la que estábamos acostumbrados. Hay dos imágenes que han atravesado la historia de la educación. De un lado, la educación como preparación, es decir, educar es preparar, transformar, pasar de un estado al otro, es una travesía. Pero del otro, toda esa variante de la imagen de preparar hoy adquiere una tonalidad mucho más férrea, que consiste en entender eso simplemente como preparar para la vida adulta y, más específicamente, preparar una vida adulta entendida como una relación puntual con el ganarse la vida.

Históricamente, la idea de preparación es una idea muy válida. Cualquier idea educativa busca en su propio proyecto un cierto mecanismo de preparación. Si preparar ha sido, hace siglos, salir al mundo y aprender a vivir, hoy está claro que se ha desfigurado esta noción por otra noción muy diferente, aunque repita las palabras mundo y vida. Hoy lo que escuchamos en buena parte del mundo es que donde hay que salir es al mercado, en el sentido del mundo como mercado. Ese empequeñecimiento tan triste, tan trágico que se ha hecho del mundo entendiéndolo apenas como mercado. Ya no se trataría del aprender a vivir, de ese aprendizaje inespecífico, hoy es aprender a ganarse la vida. Preparación, en cuanto salida al mundo como salida al mercado. Aprender a vivir, como aprender a ganarse la vida.

¿Qué querrá decir, entonces, preparar a clases desfavorecidas, a grupos vulnerables? ¿No será que preparándolos de esa manera, saliendo al mercado para aprender a ganarse la vida, estamos dándole continuidad a un mundo que lo que quiere justamente es que ese procedimiento se perpetúe en el tiempo? ¿Y qué diferencia hay entre salir al mundo y salir al mercado, entre ganarse la vida y aprender a vivir? ¿Qué diferencia de sentido, de experiencias, de acontecimiento hay? ¿La escuela es un lugar para salir al mercado y aprender a ganarse la vida, o la escuela sigue siendo ese lugar para salir al mundo y aprender a vivir?

Educar tiene que ver no tanto con preparar a los individuos, sino con crear una comunidad distinta a las comunidades vigentes en aquel mundo que quiere preparar para el empleo y para ganarse la vida. Es decir, el lugar de la educación y de sus instituciones sería radicalmente un lugar de creación de comunidad, de comunidad de conocimiento, de lectura, de juego.

Aprender a ganarse la vida está visto desde el punto de vista completamente individualista, exitista. Hay algo así como una carrera de preparación, como una competencia en la preparación, y por lo tanto formas de violencia de las que se nutre la educación desde el inicio justamente porque se plantea como una competencia: algunos aprenderán a ganarse la vida, otros ya la tienen ganada por su propio nacimiento y otros no la podrán alcanzar nunca. Desde ese punto de vista yo diría que la imagen de comunidad brinda otras posibilidades, entre otras razones porque les confieso que lo que a mí me interesa en el campo educativo es que la gente pueda pensar por sí misma, que la gente pueda hacer su propia vida, no individualmente, sino en comunidad. ¿Pero qué necesita la idea de que alguien pueda pensar por sí mismo en comunidad? Que haya una comunidad de pensamiento. ¿Y dónde está la comunidad? Esto hay que pensarlo, de una manera tal que no se dé por supuesto que esa comunidad se forma del individuo hacia la grupalidad, sino de la grupalidad hacia el individuo. Es la comunidad la que crea la condición de la individualidad y no es justo que, desde el punto de vista del capitalismo cognitivo, estemos marcando que los chicos no saben leer ni escribir, que todo es un desastre, como si no tuviéramos nosotros la responsabilidad

creativa, ética y política de entender esta preparación de una manera completamente diferente.

Si lo que adoramos como tiempo es el futuro, si lo que este mundo de la preparación nos está viniendo a decir es "no hay pasado, el presente no importa, lo que importa es el futuro", tengo que borrar de alguna manera lo insoportable del presente. Si lo último debe ser lo único, si lo más reciente es lo único que importa, se desprestigia el presente, le quita preguntas trascendentes, lo deja en una inmanencia absoluta y abandona las preguntas del pasado. Si solo celebro el futuro, postergo el presente porque no sirve para nada. ¿Cómo construir instituciones educativas que vuelvan a dar sentido al presente, que es el único tiempo en el que estamos? Porque el presente es el que nos puede devolver esas preguntas sobre nuestra existencia, sobre nuestra esencia, mirar hacia atrás e ir hacia adelante pero sin abandonar esas preguntas. ¿Qué sentido tiene el presente, pero qué sentido tiene educar en el presente con nuestra presencia? ¿Cómo nos hacemos presentes en el presente si lo único que importa es lo nuevo, la novedad y lo último?

EL TIEMPO DEL ACONTECIMIENTO

Niñez e infancia no son sinónimos. Si me enrolo en alguna teoría, diría que es el pasaje de lo zoológico a lo biológico, es decir, es el pasaje que algunos autores llaman de una vida entendida como vida que solamente perdura en el tiempo, una vida que quizás sobrevive, a lo que se llama la vida como biografía. Esto se encuentra fuertemente en Hannah Arendt, cuando traza esta distinción del comienzo, de la educación como comienzo, como fecundidad, como esa relación entre lo nuevo y lo viejo que tiene que ver con el nacimiento, pero que tiene que ver sobre todo con esa gran transformación entre una vida como cualquier vida y una vida con su propia biografía. Entre la vida zoológica y la vida biográfica, ahí es donde entra la escuela a tallar. Probablemente, sin escuela se pueda decir que las vidas biográficas estarán limitadas o condicionadas, pero lo que más quiero decir es que el nacimiento no puede ser el punto de partida. Lo voy a decir de otra manera para que se me entienda el nacimiento, que en Hannah

Arendt adquiere un protagonismo porque nace lo nuevo, claro, nace lo impensable. El nacimiento, para la educación, es un dato incontrastable y poco o nada podemos hacer con eso. En nuestros países estamos peleando contra la diferencia de nacimiento, la desigualdad de nacimiento, y las escuelas poco o nada pueden hacer contra esa diferencia. Se nace inequitativamente y la escuela lo que debería hacer es ofrecer una oportunidad de recomienzo: el nacimiento es el comienzo, la educación es el recomienzo. Un recomienzo que no puede ser utilizado mezquinamente sólo en preparar a la gente para un mundo que nos ha descuidado por completo.

Quiero mostrar cuáles son, a mi modo de ver, las cuestiones que deben ser interrumpidas en la educación de hoy y que el mundo está naturalizando como absolutamente imprescindibles. Para eso me voy a basar en tres líneas muy sencillas. Una tiene que ver con el tiempo libre, con ciertas posibilidades de que el tiempo pueda separarse de la exigencia adaptativa, de que el tiempo pueda salirse del tiempo. La segunda tiene que ver con el saber, el conocimiento, y la tercera, con la tecnología. Son cuestiones epocales que ayudan a pensar aquello de si la educación es una extensión del mundo tal como está o si es una interrupción a ese mundo.

La primera es muy conocida. Me voy a detener en un texto conmovedor: *El derecho a la pereza*, de Paul Lafargue. Claro, estoy en el año 1880, la traducción de la idea de derecho entonces no es la que haríamos hoy, en una racionalidad jurídica que todo lo convierte en derecho: es decir el derecho al juego, el derecho al tiempo libre, el derecho a la identidad, el derecho a la memoria. Pero en aquel momento la idea del derecho era otra. En ese momento Lafargue lo que hace es mostrar el aspecto nada formativo, es decir, inútilmente formativo de los procesos maquínicos de trabajo que comenzaban o ya se habían instalado en buena parte de Europa. Esto es: haciendo que la gente, para ganarse la vida, tuviera que trabajar quince horas o más de una forma completamente maquinal, es decir, que no le exigía ningún tipo de formación general. Su voz se presenta como completamente aislada, en el parlamento francés, preguntándose si acaso no es mucho

más formativo el tiempo libre que el tiempo ocupado. ¿Qué tiene ese tiempo ocupado que permite a uno aprender a vivir cuando en verdad destruye la vida humana y la hace completamente zoológica?

Somos herederos de una profunda interrogación acerca de si educar tiene que ver con el tiempo libre o con el tiempo ocupado.

Por supuesto, aquellos que creen que se trata de ocupar el tiempo entenderán la educación en el sentido laboral, que conocer tiene que ver con el *animal laborans, no el animal sapiens o el animal ludens*. Se debe deslaboralizar la idea de escuela para convertirla en un escenario y un tiempo libre de las ocupaciones, de las cargas de la vida adulta, un tiempo infantil, el tiempo del presente, el tiempo del instante, el tiempo del acontecimiento. Eso es lo que Paul Lafargue reclamaba viendo generaciones enteras morirse a edades tempranas por esa idea de que el único tiempo de lo humano es el tiempo ocupado, el tiempo del trabajo.

Para referirme a la segunda marca epocal, nos situamos en el siglo pasado. María Zambrano, filósofa española exiliada en México, allá por el año 1967 escribe un texto muy curioso que se llama *La condición infrahumana*. Allí nos alerta a nosotros, que estamos en el futuro, sobre la posible condición infrahumana de la humanidad por dos rasgos que ella ya estaba percibiendo. Uno, que todo conocimiento no tiene por qué tener una relación con un producto, con un provecho, que el conocimiento es sobre todo experiencia y experimentación, es elaboración, es curiosidad, es pensamiento, es sensaciones, percepción. El otro, nos dice que nos vamos a volver infrahumanos si todo conocimiento tuviera que tener un provecho y una utilidad. Perderíamos así lo más noble del conocimiento, perderíamos la experiencia y sus narraciones. Advierte además que no se puede pensar la tecnología -y lo está diciendo en el año 1967- únicamente como idea de progreso, y de ahí una reflexión que a mí todavía me causa estupor: ¿qué hacemos con todas aquellas cosas que los seres humanos han creado y que no pueden medirse en términos de progreso? Por ejemplo la poesía o la filosofía no progresan en el sentido lineal,

secuencial de que lo último es mejor que lo anterior; de que lo más reciente supera lo anterior.

Esto se relaciona con el tercer símbolo de época, que es la relación con las nuevas tecnologías o con esta suerte de virtualización. El filósofo francés Paul Virilio es quien mejor lo entendió, en un libro maravilloso del año 1988 que se llama *Estética de la desaparición*, en un momento en que las redes e internet recién estaban invadiendo el mundo. Tengo subrayada con siete líneas esta frase de la página 154 de ese libro donde dice que hay una sustitución del aquí por el ahora, es decir, no hay un lugar para lo común, sólo parece haber un ahora permanente y se pregunta si eso que caracteriza la virtualidad, las redes sociales, no estaría destruyendo una cierta idea de comunidad para sustituirla por otra. Una idea neoliberal de comunidad, es decir, la de los individuos que no comparten un mismo territorio y que tienen la ilusión de estar conectados.

Si queremos comunidad, tiene que haber tiempo y lugar, aquí y ahora.

Decía Virilio, en los ochentas, que es un ocaso de la presencia física en beneficio de una presencia inmaterial y fantasmagórica, que es la ilusión de esa escuela en la nube que hoy se está anunciando con bombos y platillos. Esa idea de que hay que buscar una escuela que esté en ningún lugar y que todo el tiempo emita ahora, ahora, ahora, las veinticuatro horas por día información y conocimiento. Dice Virilio que el hecho de estar más cerca del que está lejos que del que se encuentra al lado de uno es un fenómeno de disolución política de la especie humana. Es por todo esto que, quizás, estas sean las tres interrupciones imposibles y por eso interesantes para el tiempo que nos toca vivir.

LA FRAGILIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

Lamentablemente la pedagogía, en términos generales, ha entendido la fragilidad como un problema, como una equivocación, como un error. Algo así como decir que todo el mundo aprende más o menos bien, más o menos como puede, pero lamentablemente siempre hay

unas excepciones molestas, tortuosas que son las de los frágiles, los vulnerables, las minorías, los perdidos, los abandonados. Esa idea me parece, por un lado, poco creíble; por otro, poco interesante, porque creo que todos tenemos dificultades y todos somos frágiles a la hora de aprender las cosas importantes de la vida. Es cierto que podríamos decir que lo que se aprende en la escuela no es, en parte, lo más importante de la vida -yo insisto que sí-, pero de algún modo es muy diferente partir de esa fragilidad, de esa posición de fragilidad, de considerarse uno, otros, otras frágiles frente a los aprendizajes más importantes de la vida, como si acaso fuera posible decir cómo se aprende a vivir, cómo se aprende el dolor, cómo se aprende el amor, el desamor.

Me gusta marcar esa posición de fragilidad no como un problema, sino como algo más bien virtuoso. Dar vuelta a esta idea de que frágiles son algunos, algunas, siempre los mismos aunque sea con rostros cambiantes, mientras los demás o las demás viven en una completud aparentemente milagrosa. He tomado de dos filósofos, Gilles Deleuze y Félix Guattari, una idea muy interesante sobre la fragilidad, porque ellos la mencionan como encanto individual. Cuando leí eso pensé que había algo ahí equivocado, que era un fragmento que estaba mal traducido, porque considera lo frágil como encanto, pero hacen allí una hermosa distinción a propósito de pensarnos como siempre titubeantes, siempre tartamudos, siempre deseantes -y por lo tanto impotentes-, y que eso constituye el encanto individual.

Cuando pensamos en educar como relación esencial y no simplemente como un pasaje a través de un espacio ocupable, estamos ahí frente a una relación de mutua fragilidad y ahí es donde pesa mucho más una idea de lo que no podemos, de lo que no sabemos. Agrego, por supuesto, la idea preciosa del "todavía": todavía no podemos, todavía no sabemos. Me gusta particularmente pensarlo como una sensación de infancia que expresó alguna vez un escritor mozambiqueño, llamado Mia Couto, quien dice aquello de "infancia es cuando todavía no es demasiado tarde".

MADURAR HACIA LA INFANCIA

Quiero introducir una idea de infancia para justamente desterrarla rápidamente. Es una idea de infancia pronunciada por voces adultas, que tiene como característica insistir en dos categorías temporales que son la nostalgia, cuando la infancia solo tiene que ver con un ayer que allí ha permanecido, y la esperanza, cuando se entiende a la infancia como una mirada hacia el mañana, como una mirada de promesa. Entonces, entre la nostalgia y la esperanza, tendríamos que decir que ambas son miradas muy externas a las vivencias y a las experiencias infantiles porque son ecuaciones afectivas del tiempo que hablan mucho menos de los niños, de las niñas y mucho más de cómo nos sentimos los adultos respecto a ese tiempo infantil.

Quisiera insistir en que la patria temporal de la infancia siempre ha sido, sigue siendo, será algo que podríamos llamar la patria del presente. Ni la nostalgia del pasado, ni la esperanza del futuro. Está toda esa literatura que añora un posible regreso, una posible melancolía de tiempos vividos y que, para mí, quien mejor lo ha expresado en ese sentido fue Virginia Woolf en sus diarios, cuando decía aquello de que daría absolutamente todo para tener aunque sea cinco segundos de volverse a sentar en el regazo de su abuela y escucharla canturrear alguna canción. Pero ella misma dice: eso es imposible porque lo que es imposible es la atmósfera. Lo imposible es recuperarlo, volver a esa atmósfera y vivirlo como tal. Por eso, al hablar de la patria de la infancia, humildemente también la estoy pensando en esa categoría temporal del presente como una atmósfera que se vive en la niñez, en algunos casos, y que ojalá pueda ser un punto de partida para una atmósfera de toda la humanidad.

Quiero destacar aquí a un autor polaco llamado Bruno Schutz, un ser terriblemente infantil, hermosamente infantil que insistía en la necesidad de tener infancia todo el tiempo. Tiene una obra enorme publicada, que en castellano se titula *Madurar hacia la infancia*, y es quien mejor ha retratado la imagen del ir y no del volver, es decir, la infancia como algo hacia lo que vamos, no hacia donde tenemos que

volver. Un filósofo español llamado José Luis Pardo, que tiene varios textos sobre la infancia, dice algo así como que aunque sea como referencia negativa, como eso que ya no podemos ser, la infancia nos acompaña de por vida -entre otras cosas- porque sin esa referencia, sin esa referencia de la infancia, no vamos a poder entender nunca lo que significa ser adulto, ni comunicarnos, conversar con los niños que nos rodean cuando nosotros ya no lo somos. Entonces él lo glosa de una manera muy bonita, diciendo que aunque no podamos volver a ser los niños que fuimos, de algún modo la experiencia de ese tiempo o la experiencia temporal que habita la infancia nos acompañará toda la vida, y al acompañarnos permitiría una comprensión de qué significa en parte la vida adulta. Una vida adulta que conversa con la niñez, que no es indiferente o que no instala sus lenguajes patriarcales o sus lenguajes de patrón a la niñez. En esta primera idea de infancia podemos, de alguna manera, poner en tela de juicio la idea del regreso y darle una vuelta más a si es posible ese regreso.

INFANCIA COMO SOBERANÍA DEL HABLA

Hago un repaso de la palabra infancia, en el sentido etimológico, aunque ya seguramente lo habrán hecho -y no dudo de ello- pero me veo como envuelto, implicado en esta sensación de que estamos hablando de un origen mitológico -a pesar de que los griegos, por ejemplo, no tenían una idea de infancia elaborada, simplemente eran aquellos niños que debían ser objetos de la paideia, arrastrados por los esclavos a las *escoles* o a las *yoles* de la época- y, sin embargo, esta mitología que describe el tiempo niño como tiempo Aión o tiempo de la infancia o tiempo del instante o tiempo de la intensidad remite a una posible etimología de la palabra.

En términos literales, la palabra *infantia*, que es el vocablo que da origen al resto de las palabras ligadas a la palabra infancia, la voz latina, está expresada en una clave de ausencia, es literalmente la falta de voz. Es decir, infancia definida como la falta de voz. Ahora, yo creo que no expresa solamente esa incapacidad de hablar, de tomar la palabra, porque hay un verbo embutido, implicado en esa *fantia*, en esa segunda parte de la palabra, alejada de la negación in, que es el verbo

fari, que da origen a *fantia* y que curiosamente designa una propiedad distinta al no poder hablar: también podría entenderse como la posible inteligibilidad que para los demás tiene una cierta voz. Es decir que dentro de esa palabra *infantia* también estaría contenido el sentido de aquello que dicho no parece ser inteligible para otros. Por lo tanto, no niega la posibilidad de hablar sino que estaría estableciendo mucho más la incapacidad de entender esa voz que habla, esa voz que está diciendo.

Desde el punto de vista etimológico, el problema es de la infancia que es incapaz de hacerse entender o es de los adultos incapaces de poder comprender. Ahí el parentesco etimológico que ese *fari*, que forma la parte *fantia*, tiene que ver, por ejemplo, con fábula, con infamia, con todas alusiones a palabras que se dicen en público, a las palabras trascendentes de alguna manera. Entonces, cabe interrogar si los niños y las niñas en infancia hablan únicamente para ser comprendidos, si creen que el lenguaje de verdad es algo que debe ser comprendido.

Un amigo de toda la vida que es Walter Kohan, a quien obviamente debo parte de lo que estoy diciendo, dice algo así como que un infante no sería el que lo habla todo, el que lo piensa todo, el que lo sabe todo; o podría ser que la infancia -y ya no de los niños y niñas sino de la humanidad en general- sea quienes no piensan todo lo que el mundo piensa o quienes no saben lo que ya se sabe. Entonces, si la infancia es todo aquello que no habla lo que ya fue hablado es porque el lenguaje en la infancia tiene que ver con sostener una cierta invención o una cierta creación antes que su clausura. Entonces sin querer concluir en nada en particular podría llegar a decir, radicalizando toda esta línea etimológica, que infancia puede entonces no ser la ausencia del habla sino una cierta forma soberana de ejercer el habla, el hablar, el decir lo dicho.

Infancia no sería tanto la ausencia del habla sino una cierta forma soberana de ejercerla.

CAROLINA BALPARDA

Es Licenciada en Comunicación Social (UNR), especializada en Política y Gestión de la Comunicación y la Cultura (Flacso) y Magíster en Comunicación, Cultura y Sociedad (Departamento de Sociología, Goldsmiths, Universidad de Londres). Actualmente se desempeña como Directora de Espacialidad Cultural Pública, en la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Previamente asumió responsabilidades en el ámbito de las políticas públicas de infancia como Directora General del Pedagogía Urbana y del Trìptico de la infancia (Municipalidad de Rosario 2012-2019). Ha dictado seminarios y charlas en distintos ámbitos institucionales, gubernamentales y académicos. Su interés se centra en los campos de la Comunicación, la Pedagogía y Sociología Urbana, las Políticas de Juventud e Infancia, la Gestión Cultural y los diálogos que se establecen entre los mismos.

UNA CULTURA CON LAS INFANCIAS

CAROLINA BALPARDA

UNA PATRIA DE LA INFANCIA QUE NO TIENE LÍMITES

El desafío y la invitación que tenemos por delante en esta Patria de la Infancia es consolidar conceptos e ideas, compartir proyectos y experiencias y, a la vez, juntar fuerzas para tomar las categorías entre nuestras manos, hacerlas propias, situarlas, contextualizarlas. Disolver las distancias entre teoría y práctica para pensar proyectos que apuesten, siguiendo las ideas de Chiqui González, a una integración entre forma y contenido. Estas instancias lo que nos recuerdan es que son indivisibles y que en realidad es un ejercicio dialéctico de reformular y volver a considerarlo todo, todo el tiempo.

No sé si estamos fundando un campo, ni siquiera si lo estamos describiendo. Lo que sí creo es que lo que estamos haciendo es generar un territorio, una espacialidad, una Patria de la Infancia que no tiene límites y que tiene potencialidad para definir programas y políticas integrales que aborden todas las dimensiones de la vida.

Frente a esta reflexión inicial la pregunta es cuál es el rol de la cultura en esta patria de la infancia. O, mejor, ¿cuáles son las dimensiones culturales de la patria de la infancia y qué interrogantes y aportes abren a la gestión y al diseño de las políticas culturales? Esta es la clave para desplegar dos dimensiones interesantes. Por un lado, la cultura de las infancias: aquello que supone proyectos, aprendizajes y experiencias; una territorialidad que se traduce en vínculos, expresiones, espacios y tiempos propios, y que demanda la integralidad de los abordajes en el diseño de las políticas públicas. Por el otro, una cultura con las infancias: una cultura que más que nunca exige una nueva concepción de gestión cultural que supere toda forma instrumental de la cultura y contemple la multiplicidad de los universos simbólicos (las artes, la creación, los lenguajes, los saberes, las costumbres e imaginarios) en juego en la trama de la vida cotidiana, y los disponga para repensar nuestra organización de la vida con las infancias para toda la ciudad.

Estas dos dimensiones no agotan todas las posibilidades del diseño de proyectos o de políticas, pero sirven como puntapié cuando pensamos la gestión cultural en las políticas de infancia, para entonces poder abordar esta doble dinámica entre las propuestas que hacemos desde las infancias y las propuestas que pensamos y organizamos con las infancias.

CON LAS INFANCIAS, PARA TODAS Y TODOS

Dice Chiqui: "Una política pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía regulada y sistematizada que hace frente a una necesidad, interpreta un imaginario social, construye sentido en la fragmentación, moviliza la acción en la abulia y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio. Tiene algo de solemne cuando relaciona y re-liga un pulverizado sentido de conjunto, convirtiéndose en misteriosa construcción como artefacto de cambio". Esta definición tiene años ya, sin embargo, si la pensamos y la volvemos a analizar parte por parte, cobra vigencia y se recupera en cada instancia y en cada nueva lectura.

Es preciso pensar la dimensión de lo cultural no solo vinculado a los programas culturales que se puedan desarrollar desde carteras específicas, sino también pensar desde instancias gubernamentales transversales la perspectiva entera de las ciudades con las infancias. En nuestras ciudades latinoamericanas complejas, tensionadas, donde el espacio público está en disputa, es imprescindible pensar una nueva manera, en la que los tiempos y los espacios urbanos sean más coherentes y estén a escala de la experiencia de las niñas y los niños.

Cuando pensamos en políticas públicas, aparece este interesante juego de preposiciones: para las infancias, desde las infancias, con las infancias. Esta última idea, de políticas públicas con las infancias para toda la ciudadanía, lo que plantea es la posibilidad de pensar, siguiendo las reflexiones de Francesco Tonucci, que aquello que es bueno para una niña y un niño en una ciudad puede mejorar la calidad y las condiciones de vida de la totalidad de los habitantes.

La integralidad de este conjunto de políticas sigue siendo, en muchos sentidos, una cuenta pendiente, incluso en ciudades como Rosario, donde ha habido claramente un desarrollo amplio y profundo para construir políticas estatales contempladas en este sentido. Por ejemplo, las políticas vinculadas a la movilidad o a los servicios públicos, siguen teniendo una agenda que no deja demasiado margen para introducir esta perspectiva en su diseño, a diferencia de lo que ocurre en áreas específicas como las de cultura, educación o desarrollo social. Entonces, ¿cómo podemos pensar y concebir, de esta forma, a la ciudad completa? ¿Cómo partir de aquello que es compartido entre generaciones para que las cartografías de la ciudad se dibujen desde lo sensible y desde lo que las infancias vienen a proponer? Nuestras ciudades, estas ciudades que construimos y transitamos, tienen todavía pendientes problemáticas que atraviesan la vida diaria de las niñas y los niños que las habitan y que no hemos podido resolver las adultas y los adultos. Probablemente sea con las infancias, junto a las niñas y los niños, desde donde podamos pensar nuevas maneras de hacer ciudad, inclusive revolucionar las formas de lo instituido, agitar lo

instituyente, asumir esta posibilidad como una condición estratégica para el conjunto de las decisiones que se perfilan para la convivencia y la calidad de vida urbana. Condición estratégica que, en términos de Mónica Bifarello, implica la construcción de una visión común que supone un consenso y una mirada colectiva sobre los que es prioritario defender y construir como conjunto.

Esta condición posibilita nuevas maneras para repensar las estructuras de gobierno, repensar las estructuras políticas en relación a la calidad de las propuestas en infancia, su perspectiva y potencia como transformación cultural. Lo cierto, y en este caso en particular pienso en ciudades, es que la organización de la vida en las mismas (los tiempos, los espacios, el cuerpo, la vida cotidiana, el ocio) sigue, en buena parte, respondiendo a una perspectiva orientada a la productividad, a una eficacia de usos de tiempos y espacios, vinculadas a las demandas y a las rutinas de las y los adultos. Entonces, cuando se quieren introducir algunas modificaciones a partir del diseño de las políticas públicas, resulta más sencillo hacerlo en algunas áreas, que habitualmente trabajan temas vinculados con las infancias dentro de la estructura de gobierno, que en otras. Las áreas de cultura son un buen lugar para promover esta transversalidad, ya que las políticas culturales son motor de transformación social: son políticas sociales, usinas de sentido para la convivencia y el encuentro. Las políticas culturales deben perseguir como objetivo la mayor construcción de ciudadanía y la construcción de sentido para la vida colectiva.

CONSTRUIR ESPACIOS COLECTIVOS

La propuesta es pegar un salto en relación a pensar las ciudades: ya no como ciudades dadas, concebidas desde una perspectiva adulta y que introducen algún dispositivo transformador a partir de la participación de las niñas y los niños, sino pensar si estamos en condiciones de generar otro tipo de espacialidad urbana, un proyecto político con las infancias. Esto, atendiendo lo que esas infancias proponen desde su propia manera de habitar el espacio y el tiempo, desde múltiples lenguajes y desde el juego.

En el juego de las preposiciones (para, desde, con las infancias) lo importante es si seremos capaces de generar espacios de construcción de otro tipo de ciudades, donde las infancias no queden por fuera de una concepción central de ciudadanía. El espacio de lo local es el espacio de la proximidad, de la cercanía entre ciudadanas y ciudadanos. Las ciudades nacen por la necesidad humana de estar unos con otros, y las infancias vienen a recordarnos eso. "Las ciudades son espacios colectivos y así deben soñarse, diseñarse, construirse, ocuparse y cuidarse/administrarse: ¡colectivamente!", como sugiere Beatriz Goulart, arquitecta especializada en infancia.

Lo que está en juegos son las infancias y su derecho a la ciudad como un derecho a la vida urbana compartida, a los lugares de encuentro, de juego e intercambio. Ese derecho a la ciudad es derecho a participar de su construcción, a disfrutarla y explorarla, con garantías de cuidado y protección y con autonomía para hacerla propia y entre pares. No es una apelación meramente a su uso, sino a su posibilidad real de transformación.

"En cada lugar de esta ciudad se podría sucesivamente dormir, fabricar arneses, cocinar, acumular monedas de oro, desvestirse, reinar, vender, interrogar oráculos, cualquier techo piramidal podría cubrir tanto el lazareto de los leprosos como las termas de las odaliscas; el viajero da vueltas y vueltas y no tiene sino dudas. Como no consigue distinguir los puntos de la ciudad, aún los puntos que están claros en su mente se le mezclan. Deduce esto: si la existencia en todos sus momentos es tanto ella misma, la ciudad de Sión es el lugar de la existencia indivisible. Pero ¿por qué entonces la ciudad, qué línea separa el dentro del afuera? ¿Qué estruendo de las ruedas, del aullido de los lobos?"

LAS CIUDADES INVISIBLES, ÍTALO CALVINO, 1972

UN BIEN COMÚN

¿De qué manera se vuelve efectiva o se potencia la espacialidad pública? ¿Cómo puede esa espacialidad, en tanto categoría, dar cuenta de toda su diversidad? Propongo pensar el espacio y también el tiempo público. Desde el diseño de proyectos y políticas, es necesario construir concepciones que asuman una posición ideológica y que además construyan un sentido sobre ese espacio. Al mismo tiempo, en el afán de una construcción más universal del espacio público se producen tensiones y hay que encontrar las categorías para abordar una diversidad de realidades, experiencias, prácticas, disputas sobre ese mismo espacio. Si traducimos el espacio público solamente a las espacialidades materiales, olvidando la complejidad de sus tramas simbólicas, estamos reduciendo ese concepto y quitándole la posibilidad de pensar otras relaciones y dar otros debates.

Propongo pensar el espacio público primero que nada desde el derecho a lo público. Desde esta perspectiva, el espacio se convierte en bien común y, por lo tanto, se constituye en ineludible, inalienable y que debería estar ajeno a las lógicas del mercado o a las transacciones que lo privatizan. En definitiva, se traduce en un derecho a la ciudad que se refleja en las conquistas de un uso democrático y equitativo en tanto trama social y cultural. Pensado desde allí, lo público y su configuración espacial se disputa, se transforma, se experimenta. Esta categoría de espacio público es compleja y pretende ser abarcativa de todas las tramas, diversidades y expresiones, para pensar una espacialidad coral, donde convergen distintas experiencias ciudadanas, distintas tensiones y manifestaciones públicas.

Pensar el espacio público como un dispositivo clave para ejercer el derecho a la ciudad permite introducir categorías socio-espaciales que contemplan las diversas formas de la participación. En su texto *El paisaje de la ciudadanía*, Chiqui sitúa esta concepción de espacio público como una concepción no cristalizada, en diálogo, que nos permite también llenarla de sentido para la vida colectiva y compartida

en la ciudad. Dice allí Chiqui que cuando los ciudadanos protagonizan -en esta palabra está la clave-, el espacio público se convierte en dispositivo de uso y a la vez de sentido. Entonces, deja de ser solo el espacio que nos reúne y pasa a ser también el espacio que da sentido a la experiencia urbana, a la experiencia de la ciudad. En tanto dispositivo de uso y sentido, sostiene, "puede mostrar su condición de territorio de nuestra movilidad urbana, aprendizajes y vivencias; patrimonio físico, imaginario y simbólico que heredamos y acrecentamos".

Introduce entonces la idea de que el espacio público es un dispositivo de aprendizajes y que en estos territorios hay intercambios, hay saberes y hay conocimientos que se ponen en juego, que no se traducen en otro tipo de espacios. También la idea de que es tangible e intangible. Es una idea muy fuerte poder pensar el espacio público como un espacio que se acrecienta, al que uno contribuye: que la participación en este espacio me enriquece y se enriquece en el intercambio con otros. Esta categoría de espacio público permite transitar esta idea entre pensar el espacio público como un espacio definido, con consensos respecto de cuáles son sus condiciones ineludibles y sus características irreemplazables, y al mismo tiempo poder pensarlo como un escenario de experiencias, de participaciones que está siempre en tensión: dibujándose, co-creándose.

El espacio público es un espacio que se potencia, que cobra sentido, que se activa con el protagonismo y la aparición del ciudadano en ese mismo espacio. Biografía y geografía son parte constitutiva de nuestra participación en el mismo. Podemos pensar si aparecemos allí integralmente o si las políticas públicas deberían contribuir a hacerlo desde el reconocimiento de nuestra historia, de nuestros saberes, de nuestros reclamos, de nuestros movimientos, de nuestros recorridos.

EL TRÍPTICO DE LA INFANCIA Y LA MUTUALIDAD: UNA FORMA DE HACER ESPACIALIDAD PÚBLICA

Pienso en la clase sobre derechos de las infancias, a cargo de Marisa Graham: la posibilidad de los derechos de las infancias en las ciudades

y también cómo el derecho a la ciudad tiene que ver con el derecho de las infancias a transitarla, el derecho de las infancias a "hacer ciudad". Me gusta esta reflexión de Valeria Llobet que dice que la participación de las infancias en la ciudad tensa, de alguna manera, las fronteras entre espacio público y espacio privado, porque lo que tensa es la relación entre la protección y autonomía. Entonces, está bien volver a pensar lo público y lo privado en el sentido de la participación y la autonomía de los niños y las niñas en las ciudades. ¿De qué manera los adentros y los afueras quedan definidos? ¿Qué se pierde y qué se gana con algunas estrategias que tienden a la protección, pero que en definitiva pueden atentar contra la autonomía? Y también: ¿de qué manera las ciudades pueden ofrecerse de una manera íntegra y completa a las infancias?, ¿cómo la ciudad toda se vuelve un territorio para habitar?

Si hoy la pregunta tiene que ver con cómo se transforman los espacios y los tiempos en los lugares que habitamos respecto de la participación y de la concepción de las infancias en el ámbito de las políticas públicas, propongo pensar y reflexionar desde dos proyectos claves: el Tríptico de la Infancia y La Mutualidad: Construcciones Ciudadanas. El Tríptico es un proyecto multidimensional, multilenguaje, multiespacial. Como tal, tiene muchas lecciones aprendidas y muchas cosas que podríamos compartir. Es, primero que nada, un circuito lúdico, pedagógico y público de la ciudad de Rosario, integrado por tres espacios: La Isla de los Inventos, El Jardín de los Niños y La Granja de la Infancia. Una propuesta municipal -por lo tanto, tiene un nivel de injerencia de política local- que integra y construye equipamientos con una concepción que apela a lo más esencial para quienes desean y eligen compartir la vida junto con otros. Es un circuito construido con los chicos y las chicas, para toda la ciudad. Las conquistas de sentido que alcanzó en la trama urbana de la ciudad lograron materializarse discursivamente y convertirse en una tipología de espacio cultural específica: hay un consenso ciudadano generalizado de qué se dice y qué se entiende por "Tríptico".

Esta política pone de manifiesto que el espacio urbano puede ser para las niñas y los niños y, a través de ellas y ellos, para todas y todos. Un lugar poderoso de encuentro, de comprensión de las diferencias, en torno a un proyecto común que implique el respeto, la solidaridad, la ponderación y el disfrute del espacio público. Una dimensión importante es la idea de la espacialidad constituida a partir del juego, los múltiples lenguajes; la no fragmentación y disociación de cuerpo, de mente; de naturaleza y de cultura; de aprendizaje y disfrute y ocio. Es un circuito de espacios públicos y además una forma de hacer espacio público. Entonces, lo que el Tríptico dejó para la ciudad de Rosario y para otros lugares es una manera de pensar y de hacer espacialidad pública. Una entre tantas, una muy valiosa, una muy rica, que por suerte dialoga con un montón de espacios, incluido este espacio de formación.

Vuelvo al texto de Chiqui González *El paisaje de la ciudadanía*. Allí ella se refiere a los sentidos que construye esta política pública y -agrego yo- esta espacialidad. En primer lugar, son espacios públicos innovadores basados en el juego, la imaginación y la creación. Son paseos estéticamente dispuestos y concebidos desde una dimensión metafórica o poética. Si nos referimos a la narrativa, a cómo darle a los espacios identidades, cómo hacer que esas identidades espaciales dialoguen con nuestra geografías y biografías, con nuestros saberes, con nuestros acervos artísticos, con nuestras lecturas de ciudad: en el Tríptico todas esas tramas transfieren identidad al espacio. Así, el Tríptico es la posibilidad de un recorrido distinto, la posibilidad de pensar lo extra-cotidiano como trama cotidiana, la posibilidad de encontrarse en la ciudad tramas que rompen con la rutina diaria.

Otra dimensión es la del derecho a la belleza, al espacio público bello y a la dignidad, el espacio público cuidado, el espacio público deseado; un lugar al que deseo ir para encontrarme con otras y otros. Para lo público, la mejor calidad y el cuidado estético. Una idea hermosa es esta de "paisajes ciudadanos", la idea de que los espacios construidos cultural y socialmente, los espacios que crea la humanidad, no tienen

por qué ser menos diversos y ricos que los paisajes de la naturaleza, siguiendo una idea de Henri Lefebvre.

Pensar que aquello que es resultado de la construcción humana puede y debe tener la misma belleza que la naturaleza y, a la vez, trazar una relación amable entre ambas, respetuosa del ambiente.

Un diálogo que concibe a este binomio paisaje/ciudadano en tanto potencia creativa para que la diversidad, la belleza y la justicia en el acceso a los recursos, a su cuidado y a su disfrute, tengan espacio. El Tríptico es un proyecto de acción y transformación social que comprende al juego no como un simulacro sino como una manera de estar en el mundo. Como se indica en sus propios textos, no pretende ser destinado exclusivamente a las infancias, sino que encuentra en los chicos y las chicas los aliados ideales para provocar cambios e innovar en los usos y en las prácticas cotidianas. Esta idea es central también en esta Patria de la Infancia.

Son espacios que ofrecen una diversidad de posibilidades y habilitan la polisemia. Múltiples lenguajes, múltiples sensibilidades, múltiples sentidos: imaginarios que tienen que ver con el olfato, con el oído, con las canciones, con experiencias no solo regidas por la mirada o la palabra. Las materialidades y su relación con los vínculos y la convivencia.

La Mutualidad. Construcciones Ciudadanas es otro proyecto maravilloso que tuvo la ciudad de Rosario y que funcionó en la franja de Galpones del Río. Así como el Tríptico permite pensar espacio público, la Mutualidad habilita pensar lo compartido: el espacio y el tiempo como bien común. Lo primero que uno encontraba allí era el Almacén del Tiempo, un espacio público y gratuito donde las voces individuales, la participación de cada una, se convertía en un coro de trabajo colectivo, y en ese coro uno llegaba solo para construir y compartir y solucionar y aportar al bien común. Se podía donar lo que uno tenía: saberes, espacios, tiempos, cosas, ideas. Un galpón con una enorme cantidad de recursos poéticamente distribuidos, cuidadosamente seleccionados, maravillosamente montados, para que ciudadanas y ciudadanos pudieran hacer algo que trascendiera una

necesidad individual y que tuviera que ver con hacer con otras y otros; hacer para otras y otros.

Esta idea es anticipatoria de los tiempos en los que vivimos. Paradójicamente, en ese momento se debatió si la idea de mutualidad había perdido vigencia, si respondía a contextos del pasado y si hoy se requerían otras formas para asumir la responsabilidad por ese bien común. Sin embargo se puede concluir, y el proyecto así lo demostró, que es en realidad una profunda mirada hacia el futuro: hacia cómo tenemos que pensar la construcción de lo colectivo. La relación con el cuidado y con la atención, con la preocupación por el otro y la disposición a dar con otros para construir soluciones colectivas. ¿De qué manera uno debe -desde las políticas públicas- incidir o acompañar la posibilidad del gesto ciudadano de cuidarse mutuamente? La decisión fue disponer el espacio, las estrategias, los materiales y hacer con eso una invitación. Que el lugar que la política pública ocupara allí fuera el de abrir las puertas, el de facilitar los recursos, el de estar disponible para que suceda la trama. En la Mutualidad, las materialidades y el tiempo compartido se vivían en clave de intercambio, solidaridad y fraternidad. Los proyectos que alojaba la Mutualidad eran creados con la imaginación y hechos con las manos, los ojos y la voz. Desde esta mirada, las otras y los otros son viajeros de un mismo viaje, operadores de ideas y creadores de creaciones ciudadanas que asumen la responsabilidad de dar otros sentidos a su vida.

Inventario de las infancias

Esta es una invitación a inventariar la infancia de cada uno y cada una. No necesariamente con una mirada nostálgica sobre algo que uno perdió, sino para comprender cómo las infancias tienen, en sus distintos espacios y en sus distintos momentos históricos, elementos simbólicos diferentes y otros en común, imaginarios compartidos que estructuran sentires y visiones.

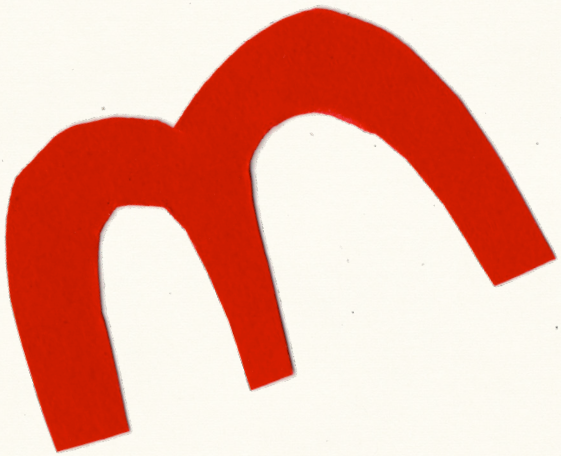
Intervenciones:

"Me crié en un pueblo llamado Las Torcas. Ahí había árboles dispuestos a ser trepados, un heladero con campanita que se escuchaba pasar los domingos al mediodía en bicicleta. Había un barrio lleno de niños, amigos, que jugábamos a la escondida. Había lluvias y barro en los que salíamos a jugar. Había carnaval de bombuchas en la calle con grandes y chicos. Había siempre listo un pan con dulce de leche en lo de mi abuela. Y había muchas flores para jugar a hacer perfumes y comidita casera."

"Había en La Plata mía, allá lejos y hace tiempo, una tele en blanco y negro. Había un guardapolvo con moño y almidón. Había zapatos de charol, vestidos de broderie, un afilador de cuchillos que pasaba con un silbatito que me encantaba y un botellero con carro, caballo y altavoz. Había veredas y había Dánica Dorada, Dánica Dorada para ir a hacer los mandados, con esa soga."

"Recuerdo principalmente las plazas, los trenes. Muchas, muchas plazas que pasaron por mi infancia con altos toboganes, calesitas que nos mareaban. En esas estaciones de trenes con montañas para trepar, vagones para explorar, con anchas veredas para correr, para jugar en carnaval, con casas, con flores también. ¡El río! Un río muy ancho con mucha agua para nadar y para pescar."

"En la Santa Fe en la que yo vivía había una hermana con la que nunca se paraba de jugar. Había Billiken y Anteojito, una mamá que cantaba para levantarse, había veranos de mucho calor con pelopincho y mangueras en el patio. Había una calle que se hacía puente con las amigas vecinas. Había una laguna marrón y arena que se hacía arcilla para jugar. Había asado con olor a diario y ruido los domingos. Había recitales de folklore y tango en el living de un papá cantor. Había pasto, plantitas y hojas con las que se armaban comiditas, hechizos y había chicharras secas que se encontraban en esa búsqueda."



SILVIA ALDEROQUI

Es licenciada en Ciencia de la Educación. Al inicio de su desarrollo profesional se especializó en la didáctica de las ciencias sociales, el arte y la pedagogía urbana. Participó en la creación del Museo de las Escuelas en la Ciudad de Buenos Aires y fue su directora hasta diciembre de 2016. Actualmente es coordinadora de Programas Públicos en el Centro Cultural de la Ciencia. Es especialista en curaduría educativa y educación en los museos. Es autora y compiladora de libros vinculados con dichas temáticas, como *Museos y escuelas. Socios para educar*, *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes* y *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*.

PAISAJES CULTURALES PARA HABITAR

SILVIA ALDEROQUI

MUSEOS: LAS COSAS EN SU SITIO

Para pensar las visitas de las infancias a los museos, comparto unos fragmentos del libro *El cazador oculto*, de Jerome David Salinger. En el libro, publicado en 1961, se cuenta una anécdota sobre una visita al Museo Americano de Historia Natural de la ciudad de Nueva York, entonces dice:

"iba a la misma escuela a la que iba yo cuando era chico -se refiere a su amiga Phoebe- , y nos llevaban al museo con mucha frecuencia. Teníamos una maestra, la señorita Aiglentinger, que nos llevaba al condenado museo casi todos los sábados. Unas mirábamos los animales y otras las cosas hechas por los indios en otros tiempos. Alfarerías, cestos de paja y cosas por el estilo. Me siento muy feliz cada vez que lo recuerdo y adoraba aquel condenado museo".

Continúa: "Luego pasábamos al lado de la larguísima canoa de guerra india, casi tan larga como tres Cadillacs puestos en fila, que tenía veinte indios adentro, algunos remando y otros solamente sentados con aspecto de malos, todos ellos con los rostros cubiertos con pintura negra. En la popa había un tipo muy impresionante que llevaba una careta. Era el médico brujo. Me daba carne de gallina, pero de todos modos me gustaba..."

"...Aquel museo estaba lleno de jaulas de vidrio. Había más en el piso de arriba, con ciervos que bebían en las aguadas y aves que volaban hacia el sur para pasar el invierno. Las aves más próximas estaban todas embalsamadas y colgaban de alambres, y las más lejanas solo pintadas en la pared pero parecía que todas estuvieran volando hacia el sur y si uno volvía la cabeza y las miraba medio dado vuelta, parecía que todavía estaban más apuradas por volar al sur."

"Sin embargo, lo mejor que tenía el museo era que todas las cosas estaban en el mismo sitio. Nada se movía. Uno podría entrar ahí mil veces y el esquimal acabaría de sacar sus dos pescados, las aves seguirían volando hacia el sur y los ciervos continuarían bebiendo en la aguada, con sus hermosas cornamentas y sus gráciles patas delgadas y la india de pechos desnudos estaría tejiendo la misma manta. Nada sería diferente. Lo único diferente sería uno. Me imaginaba a Phoebe yendo al museo los sábados. Pensaba que ella vería las cosas que yo solía ver y cómo sería diferente cada vez que las viese. Hay cosas que deberían quedar siempre como están. Habría que meterlas en una de esas inmensas vitrinas de cristal y dejarlas ahí tranquilas."

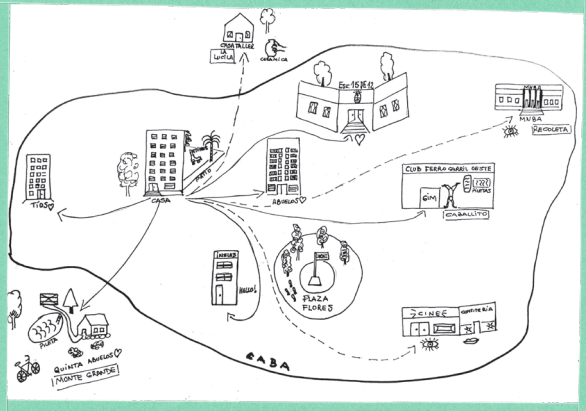
En el Museo Americano de Historia Natural, la canoa nunca se quedó quieta. Entre 2010 y 2020 fue ubicada en forma elevada en el hall de entrada del museo y generó cartas de queja de visitantes a las autoridades reclamando, no porque la canoa estaba elevada, sino por dónde estaban las figuras de cera, del brujo y de los indios que estaban adentro de la canoa (tal como vimos en el relato de Salinger). Tal fue el revuelo, que el museo tuvo que salir a explicar que los indios estaban guardados y que no habían sido destruidos. La canoa igual siguió otro derrotero. En el 2021 fue trasladada a un nuevo sitio y miembros de los pueblos a los que la canoa pertenecía le hicieron una especie de ceremonia de bendición para la nueva morada en otra sala.

MAPA VITAL

Walter Benjamin imaginaba, en sus crónicas autobiográficas, cómo sería su mapa vital. Ideó un sistema de signos coloridos y quería llenar con ellos un plano de su ciudad con todas las referencias

que se le ocurrían pensando en su vida. Entonces decía que iba a poner las viviendas de los amigos y amigas, las salas de reunión de los distintos grupos a los que había pertenecido, del movimiento juvenil, hasta los lugares de reunión de la Juventud Comunista, las habitaciones de hotel, las mujeres que había conocido por una noche, los importantísimos bancos y lugares del parque zoológico, los caminos a la escuela, las tumbas del cementerio, los lugares en los que había cafés. Les propongo, entonces, hacer sus mapas vitales, los mapas de su infancia, con sus lugares, sus preferencias, sus trayectos, sus juegos, sus recorridos. Los y las invito, entonces, a dibujar un Mapa Vital de sus infancias.

Mapa vital
Javiera Valencia / 2023



Mapa vital
Ana Luz Chieffo / 2023

Mapa vital
Paula Lamédica / 2023

DAR A CONOCER

Laurence Cornu, autora francesa, dice que "acompañar" es el trabajo de hacer humanidad. Esta es una idea que quiero que nos acompañe para pensar las instituciones culturales para las infancias. En los espacios o paisajes culturales que hay que habitar se dan formas de encuentro, de acompañamiento y de experiencia que tienen que estar especialmente diseñados para trabajar con infancias y adolescencias. También es importante la idea de que las instituciones se han creado para que una generación aloje a otras, y en ese alojar, se dan gestos de transmisión. Transmisión en el sentido que le da el escritor Jacques Hassoun, no en un sentido de la educación transmisiva, sino como una generación que transmite a otra la cultura, ciertos gestos de la cultura, para que esa nueva generación los recree, los traduzca y tal vez los reinvente.

"Todo lo que quieran saber les vamos a decir,
y de modo que lo entiendan bien con palabras claras y con láminas finas.
Les vamos a decir cómo está hecho el mundo,
les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora"

LA EDAD DE ORO, JOSÉ MARTÍ, 1889

Esta idea de darles a conocer el mundo, estos gestos de transmisión, tienen que ver con otro concepto que me parece muy interesante que es el de la educación pensada como "oficio de lazo" según Graciela Frigerio. Y yo la tomo también para los espacios culturales, para todo lo que son las tareas de mediación, o sea, cómo trabajamos con las infancias la transmisión de la cultura como oficio de lazo entre generaciones.

Al compartir ustedes en sus mapas/planos, en su "Mapa vital", las memorias de las experiencias vividas durante la infancia en espacios culturales, podríamos considerar que estas instituciones o estos lugares o alguno de los lugares que ustedes recordaron como teatros o como bibliotecas, habían hecho una invitación y ustedes se sintieron o fueron llevados y se sintieron bienvenidos porque por algo lo recuerdan como memorable. Muchos hablan de estar acompañados. En esos lugares, probablemente, se sintieron recibidos y acogidos con cierta atención especial. Eso es lo que hace que uno después recuerde esta escena y no otras. Son gestos de acompañamiento que, cuando trabajamos en las instituciones culturales, tenemos que tener en cuenta constantemente porque no sabemos cuáles podrían hacer que esos niños o niñas, cuando sean grandes, los recuerden como experiencia.

LOS MUSEOS QUE CAMBIAN LAS VIDAS DE LAS PERSONAS

Quiero referirme a la historia de cómo las infancias llegaron a las instituciones culturales, en base a la historia de los museos en general y los museos para niños en particular. La especialista Helene Illeris elaboró una genealogía que tiene tres momentos. El primero se llama "El ojo ilustrado" y se podría decir que es el estereotipo de museo, un lugar algo estancado, exclusivo para algunos o muy solemne. Es preciso aclarar que, antes de esta etapa, las colecciones eran privadas, o sea que los museos, incluso este tipo de museos, también tienen algo de público y son más democráticos que lo anterior. Entonces lo que se espera de los visitantes es que se "llenen" de conocimientos. El

guía del museo es quien está a cargo del contenido. Para este tipo de cuestiones, los otros -o sea los que no son ilustrados- son los que no saben comportarse dentro de un museo, ni siquiera entran en ellos.

Por supuesto que las infancias no son para nada parte de este imaginario. No quiere decir que algunos niños y niñas no fueran con su familia los domingos o los sábados a los museos, pero no era un grupo que estuviera pensado en relación a las actividades de los museos. Es la idea del museo-compendio, o sea, un museo en el que estaba todo lo que podía estar, todo lo que se sabía hasta ese momento, todo envitrinado, ordenado, clasificado.

La siguiente etapa es la de "El ojo conocedor". Se trata de un ojo que confía mucho en la educación. Es cuando, a principios del siglo veinte, comienza a haber programas y actividades segmentadas por edad. Se empiezan a diseñar dispositivos didácticos para que haya algo además de observar las obras. Hay diferencias entre lo que son los grandes y los chicos, los novatos y los expertos, y en función de eso se diseñan o se organizan las actividades de las instituciones. En este caso, los otros son los que no tienen ni gusto ni distinción, porque acá todavía se sigue apelando a esto de que algunos conocen y otros no. Es lo que van a investigar Bourdieu y Darbel en los años sesenta, cuando escriben su famoso libro *El amor al arte* y critican el elitismo de los museos franceses. Ese material y esas investigaciones ponen en cuestión la noción, entendida hasta ese momento, de que las necesidades culturales son algo auténtico o natural. Lo que tienen que hacer las instituciones culturales, entonces, es suscitar la demanda, no esperar que las poblaciones que tienen dificultades o entornos más complejos vayan a los museos.

En este marco, por ejemplo, en Estados Unidos se crea el Newark Museum, entre muchos otros museos, para acompañar la tarea de la escuela. Este museo fue dirigido por John Cotton Dana, que sostenía que los museos tenían que estar basados en su comunidad, no en la disciplina. Dice: "escuchen a su comunidad y van a saber cómo armar

sus programas". Dice: "no hay que acumular colecciones para la propia gloria del museo, sino que hay que trabajar por la felicidad, la sabiduría, la comodidad, la sensibilidad y los placeres duraderos de los visitantes".

La última etapa de esta genealogía es la de "El ojo deseante". Ya no es mostrar, ya no es demostrar. Nadie queda afuera porque todos somos seres deseantes y aquí sí las infancias empiezan a tener un lugar privilegiado. Este momento, que coincide con la psicología y la pedagogía del constructivismo, es coexistente con la nueva museología desde el campo de los museos. La nueva museología nace, de algún modo, en la Mesa de Santiago: un movimiento que se da en los años setenta en la ciudad de Santiago de Chile donde se asume el compromiso y la participación de los museos como instituciones al servicio de la comunidad y su territorio. Nunca antes se había dicho esto con tanta claridad. Los museos constructivistas proponen que los visitantes interactúen, exploren, descubran; se habilita el pensamiento crítico, la observación, la reflexión. La creación del Exploratorium en la ciudad de San Francisco y la renovación del Boston Children´s Museum son algunos ejemplos del nuevo paradigma de museo que piensa en las infancias desde su diseño.

Para esta época comienzan a hacerse mesas redondas sobre niños y museos, tema que hasta ese momento no había aparecido. Se empiezan a preguntar cómo diseñar museos para niños, se comienza a conceptualizar el tema "infancias" en el mundo de los museos. Se abre como una subclase dentro de la etapa de "El ojo deseante", que propone seguir profundizando cómo pensamos a nuestros públicos hoy. Si consideramos esto retomando las ideas de Rancière acerca de que todos somos iguales, todos tenemos la misma capacidad de traducción e interpretación, este paradigma ofrece varios ejemplos. Por ejemplo, las zonas para infancias del Centro Cultural Pompidou en la ciudad de París, que incluyen una galería en la que los artistas diseñan un espacio de inmersión y juego que resuena con el núcleo estético que abordan en el resto de las salas del Centro. Por supuesto también los espacios para la nueva ciudadanía, como los denomina Chiqui González, como el

Tríptico de la Infancia o Plataforma Lavardén, en Rosario; o el Parque de los Deseos y el Parque de los Pies Descalzos, en Medellín. Todo este último momento coincide con análisis desde la museología crítica, con lo que se llaman museos para la transformación social y de todas las líneas que trabajan con la idea de que los museos cambian las vidas de las personas.

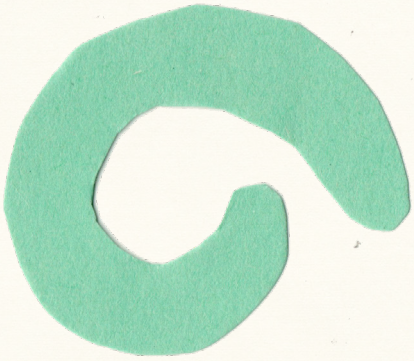
LOS PUENTES NO SON PUENTES SI LAS PERSONAS NO LOS CRUZAN

Hay algunos teóricos que dicen que entender el ser humano y el lugar es una única y una misma cuestión. Distinguen el lugar del espacio, que no es solo una cuestión geográfica, una cuestión dependiente de las personas, sino que siempre que hay sujeto, hay lugar; que es un cruce entre el espacio y la vida. La idea central es que podemos entender a los lugares como aquello donde lo humano tiene su fundamento, o sea, donde somos personas. Hay lugares únicos y también hay lugares de identidades múltiples, y el sentido de lugar se construye yendo de lugar en lugar. Hoy se cuestiona mucho también una noción que en algún momento fue muy trabajada: esta idea de que los lugares impersonales como los shoppings o los aeropuertos son no-lugares. Sin embargo, esto se ha revalorizado. Marc Augé relativizó esta noción a partir de un recorrido en el subte francés. En algún momento, él había tildado de no-lugar a ese subte, pero se dio cuenta de que tenía que revisar esa concepción, que en realidad no existen los no-lugares, que uno siempre que pasa por un lugar ya lo está convirtiendo por el hecho de pasar. Es un lugar, aunque sea un lugar para ir de un lugar a otro. Entonces, los lugares son sitios de los cuáles se parte, por los que se pasa o a los que se llega, y el no-lugar no es otra cosa que una manera de pasar.

Tomando esta idea de que las personas "hacemos" los lugares, Cortázar por ejemplo decía que los puentes no son puentes si las personas no los cruzan. Vamos entonces a tratar de entender la idea de ciudad como lugar. Quisiéramos una sociedad sensible a estos lugares que llamamos ciudades, una sociedad que los cuide. Una sociedad en la

cual las instituciones y costumbres cotidianas nutren y sostienen una conexión profunda con el territorio: lo quieren, lo valoran, lo protegen. Y una educación genuina del lugar debería habilitar a los destinatarios a aprender los variados modos en que los lugares hacen que la experiencia humana sea posible. Es decir, si de verdad las políticas integrales tuvieran conciencia o pusieran de manifiesto esta idea de que los lugares hacen que la experiencia humana sea posible, nuestras ciudades tendrían que ser un poco diferente de lo que son.

Siempre que hay sujetos, hay lugar; siempre que hay infancias, hay lugar y siempre que hay infancias, hay ciudades. Walter Benjamin dice que los niños tienden a acudir a todo lugar de trabajo donde visiblemente se manejen cosas. Se sienten atraídos irresistiblemente por los desechos de la edificación, del trabajo de la huerta o la casa, de la confección de vestidos o de muebles; porque en los residuos ven el rostro que el mundo de las cosas les muestra precisamente a ellos y solo a ellos. Me parece interesante esta frase, porque es verdad que los niños ven cosas que ya los adultos no vemos, y es verdad que los niños ven en una zanja cavada en la mitad de una calle, un pozo que guarda una maravilla.



MARISA GRAHAM

Es abogada especialista en derecho de familia. Profesora adjunta de grado y posgrado en derecho de familia y de niños de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; profesora de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad y Directora de la Diplomatura de posgrado en Derechos de la niñez y la adolescencia en contextos sociales, políticos y culturales. Fue asesora de la Comisión de Tratados de Derechos Humanos y de Integración de la Convencional Constituyente del año 1994 y ocupó varios cargos relacionados con la materia en la Provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Nación. Actualmente es la Defensora de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

LOS DERECHOS de la NIÑEZ

MARISA GRAHAM

TEXTO Y CONTEXTO

¿Quién es este nuevo sujeto-niño? ¿Quién es para el derecho y sobre todo para la ley? La ley es un texto en un contexto. El niño, como nuevo sujeto, siempre inacabado, también es un texto; entonces, ¿cómo se incluye este texto en este otro texto, dentro de un contexto? Este texto es una norma (que es una idea cristalizada en un momento histórico determinado) en forma de texto en un contexto que la incluye. Es una forma que no está vacía de contenido. La norma es una idea y, en tanto idea, es una representación imaginaria, es una ficción, y esa representación no es la misma en contextos distintos.

"Esto no es un pipa", de la serie "La traición de las imágenes",

RENÉ MAGRITTE, 1928

Esto no es una pipa y tiene razón. Esto no es una pipa, esto es un dibujo de una pipa. ¿Esta pipa es una pipa? Y sí, es una pipa, pero esta pipa no se fuma. La ley, las normas, son esto. Son algo que está acá representado en un texto y que existe, pero después no es la vida real.

No es lo mismo este nuevo sujeto niño, niña, niñe en un contexto histórico distinto o en un momento histórico igual. Y tampoco es lo mismo este niño-texto, constructo social, representación social en un contexto, en diferentes lugares y de diferentes procedencias, en el mismo momento histórico.

Si yo hablo de la Convención sobre los Derechos del Niño y digo que es un tratado de derechos humanos, estos niños, niñas y adolescentes son seres humanos y por lo tanto son titulares de todos estos derechos.

DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

La Convención sobre los Derechos del Niño, que ahora posee además rango constitucional, tiene tres décadas de vigencia y su inicio fue en los novetas. Es interesante saber que en el año que se ratifica la Convención, cuando el concierto de las naciones entiende que corresponde que haya un tratado de derechos humanos para que hable de los derechos de este tercio de la población, y lo diferencia de los otros dos tercios, es en el año 1989. Argentina también ratifica esa convención en 1989 y la pone en vigencia a partir del año 1990.

Pero es un texto que está basado en ese contexto, que surge en ese contexto (el principio de Washington) pero que además tiene una relación dialéctica con ese contexto. El texto opera el contexto y viceversa.

El primer derecho que tienen las niñas y los niños, sobre todo los recién llegados, es el derecho a ser hablados. Porque no habrá manera de que el niño diga para que el otro escuche, que una boca de niño diga para que una oreja de adulto escuche, si el niño o la niña antes no fue hablada. El niño, para ser escuchado, primero tiene que ser hablado.

La Convención tiene dos artículos, el 7 y el 8, que son llamados "artículos argentinos" por el trabajo y la investigación de Abuelas de Plaza de Mayo. Tratan sobre el derecho a la identidad, el derecho al nombre, al origen, a la familia.

No a una familia o a la familia, sino a mi familia; a la familia de cada nene, de cada nena, de cada pibe, de cada piba. No es a una familia, es a esa familia. Pero también hubo otros que no tuvieron tanta difusión: el artículo 9, que es el derecho de los niños a vivir con su familia y a no ser separados de su papá ni de su mamá en contra de su voluntad, y otros artículos, dedicados a los derechos económicos, sociales y culturales. Se hablaba del 37, que son las garantías; el 20, que son los chicos separados de su familia. Entonces, había otros artículos que no se indagaban. El 26, por ejemplo, que es el derecho de los chicos y chicas, de les niñes, niñas y niños a la seguridad social. Hoy la Asignación Universal por Hijo es un derecho y esa es una diferencia con respecto a planes y programas.

LA AUTONOMÍA PROGRESIVA

El problema de la Convención y el problema de la ley 26.061 es que no resolvieron el tema fundamental que es si los niños, niñas y adolescentes son capaces de ejercer los derechos por ellos mismos, sin la necesidad de ser representados por otros. Es cierto que hay un momento en que los niños necesitan de representación y necesitan de otros u otras. Un bebé recién nacido tiene derecho a un alimento y además oportuno y de calidad. Alguien lo tiene que acercar al pecho materno -o de la persona gestante- o tiene que hacerle la mamadera y así con sus diferentes necesidades a través de los primeros años.

Pero existe un concepto, que se nombra en el artículo 5 de la Convención, que se llama "autonomía progresiva". Es lo que tenemos que reconocer en las infancias y adolescencias. A mayor autonomía, menor representación, pero nunca menor protección.

Los niños nunca fueron un objeto, siempre fueron un sujeto. Pero eran un sujeto al cual no se le permitía ejercer esa autonomía que

va aprendiendo de a poco. Entonces, una cosa es que el niño fuera un sujeto, pero considerado incapaz y otra cosa es cuando nosotros intervenimos en los niños como si fuera un objeto.

Nosotros fragmentamos al niño. El niño es integral y nosotros lo fragmentamos. No sólo lo fragmentamos, sino que creamos niños diversos. Por eso sigue habiendo "menores". Los niños migrantes siguen siendo menores, los niños pobres siguen siendo menores, los niños con discapacidad siguen siendo menores.

Hay distintas maneras de transcurrir la experiencia de la infancia. ¿Qué lugar ocupan los niños en el mundo adulto y en particular en nuestro país? ¿Qué lugar ocupan en todos lados, en la familia, en la escuela, en el espacio público, en las plazas cercadas con rejas? Ese Sistema de Protección se ha reducido a trabajar con una parte mínima de la población infantil y adolescente. El Sistema de Protección no trabaja con los niños migrantes, no trabaja con los niños wichis. Trabaja con un niño wichi que tiene un conflicto con la mamá o que la mamá tiene un conflicto con uno, pero no trabaja con la mortalidad infantil entre nuestros pueblos del NOA.

No es cierto que los únicos que tienen sus derechos vulnerados son los niños o las niñas pobres o empobrecidos. Porque el abuso sexual intrafamiliar atraviesa todas las clases sociales, la autolesión atraviesa todas las clases sociales. Chicas de capas medias y chicos, muchachitos, muchachitas de capas medias y medias altas que se autolesionan, se cortan. Merecen protección especial todos los nenes, las nenas, las chicas y los chicos hasta los diecisiete años.

El derecho a ser oído es el derecho a ser oído en todos lados. Y ¿cómo hacemos para oír los olores, los sabores, los colores de los niños y las niñas que todavía no tienen lenguaje, que no han adquirido el lenguaje?

Hay técnicas, por supuesto que hay técnicas, a través del juego, a través de los dibujos, pero no es tan sencillo oír esa voz que no está

todavía inmersa en el lenguaje con todo lo que eso significa. No solo con el lenguaje, que no habla el niño, que todavía no dice, si no en el lenguaje como cultura, como sistema de valores colectivos en un momento histórico determinado, más o menos consensuado.

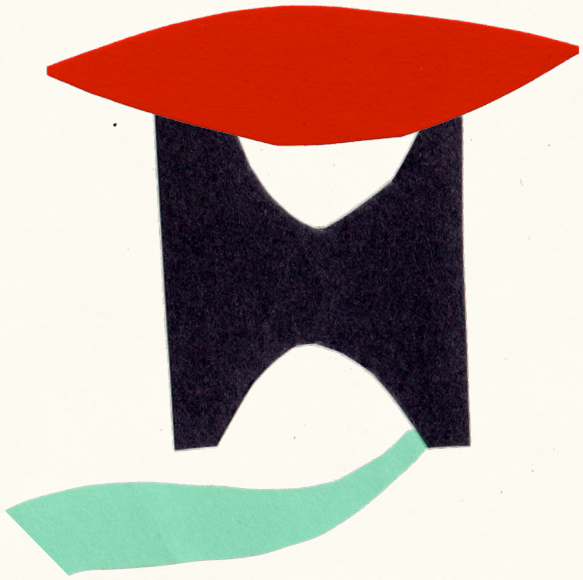
También, hay prejuicios, mitos e ideales que hacen obstáculo al momento de trabajar con las infancias empobrecidas en el entorno de sus familias empobrecidas. Aquellos que trabajamos con las infancias y con las adolescencias tenemos que pelear contra los prejuicios. Nadie puede ayudar a un sujeto que desprecia, desde ninguna disciplina.

Aún más complicado es trabajar con el ideal, con el propio ideal, además: mi ideal de maternidad, mi ideal de familia, mi ideal de vínculo, de relaciones. Eso también hace obstáculo a la hora de intervenir eficientemente en una protección a los niños, niñas y adolescentes que tienen el derecho a vivir en sus propias familias.

Qué pasa con el castigo corporal, aquel que es infringido en aras del deber de corrección o de educación. La mamá, el papá, aquel que cuida, que ama, que convive con los niños y las niñas y que, en aras de su educación, utiliza chirlo, mechoneo, tirarle del pelo, cosas que el cuerpo adulto hace con el cuerpo de las niñas y los niños y que no hace con el cuerpo de otros adultos. Son los "permitidos" que tiene el cuerpo de los adultos hacia el cuerpo de los niños, corregir avasallando el cuerpo de los niños. Cuando van creciendo pasa a ser mediante la humillación, la denigración.

Hay que hablar, escuchar, habilitar la palabra. La palabra se habilita cuando vos hablás, cuando vos le hacés la pregunta. Hablamos de la palabra, del valor de la palabra y de una coma y de un espacio que hace sentido.

La norma no trabaja el tema de las víctimas. Se olvida de la víctima la norma. Qué pasa con el niño abusado: hay que sacarlo del lugar de víctima. Hay que hacer al niño responsable del cuidado de su cuerpo y para eso está, por ejemplo, la Educación Sexual Integral. La ESI es justamente para esto, para generar en el sujeto un compromiso ético con el cuidado de su propio cuerpo y con el cuidado del cuerpo de los otros.



CECILIA MANEIRO

Es docente de nivel Inicial, productora y gestora cultural dedicada al diseño y desarrollo de numerosos proyectos artísticos y lúdicos no convencionales para infancias. Consultora sobre desarrollo infantil y lenguajes expresivos de los más pequeños en espacios comunitarios, para organismos públicos y organizaciones no gubernamentales. Manager y productora de grupos de música. Curadora de contenidos para infancias en centros culturales, museos, ferias de libros y festivales. Docente de la Universidad de las Artes y la Universidad de Villa María. Docente en temas vinculados a primera infancia en el Programa Multiplicar Cultura del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires Coordinadora del Complejo Cultural para Infancias La Casa de la Estación, dependiente de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Berazategui.

SER TERRITORIO

CECILIA MANEIRO

LA CASITA

La idea de crear La Casa de la Estación nace cuando el Municipio de Berazategui le propone a Ferrocarriles Argentinos hacerse cargo de la restauración y la puesta en valor de lo que había sido la casa del jefe de la estación -que ya no se usaba para ese fin- de Ranelagh, de los orígenes del Ferrocarril Roca. Una casa de más de 100 años, abandonada e intrusada, que había recibido mucho maltrato.

Es en ese momento que Ferrocarriles Argentinos y la Secretaría de Cultura del Municipio acuerdan que ese lugar pase a ser un centro cultural para infancias.

La estación de Ranelagh está rodeada por un parque. Es un lugar donde habitualmente las familias iban, incluso mucho antes de que existiera La Casa de la Estación. Es un lugar de tránsito, un lugar donde las familias van los fines de semana a jugar, hacen picnics, juegan a la pelota, patinan, andan en bici. Los domingos se corta la calle. De este modo, la Casa de la Estación viene a fortalecer un espacio ya ocupado por las familias. Muy apropiado y muy pertinentemente usado.

En general, no hay muchos espacios culturales para infancias donde los niños y las niñas sean protagonistas de lo que está sucediendo. En el conurbano bonaerense en particular, hay muy pocos.

La Casa de la Estación fue inaugurada el 27 de agosto de 2022. Se ha convertido en un lugar de pertenencia fuertísimo para la comunidad. A tal punto que, en pocos meses, para todo el mundo ya fue La casita. No es La Casa de la Estación o Complejo Cultural La Casa de la Estación, es La casita. Los niños les piden a las mamás "¿Me llevás a mi casita?"; pasan los vecinos "Che, traigo esto para La casita, ¿te sirve?". Y ahora, así la llamamos todos.

UNA FÁBRICA DE DERECHOS

Las actividades que se piensan para la participación de los chicos y las familias son muy variadas y en simultáneo. Hay telares, mesas de bordado, paneles de juego, imprenta tipográfica, lectura de cuentos, narraciones, espectáculos, juegos con lupas, tablero con herramientas donde se fabrican cosas: juguetes, máscaras, autitos de madera. Todo lo que se hace, tiene una lógica de fábrica y de producción fuerte. También contamos con talleres de carpintería, de cerámica, de música, arte textil, entre tantas otras cosas. En el verano, invitamos a jugar con agua y después de que terminan las actividades, se monta una pantalla y se proyecta cine para las familias en el parque.

Invertir en infancias y en cultura, a fuerza de trabajo, puede cambiar las cosas, y eso queda demostrado ya que crece día a día la cantidad de familias que asisten y se van felices y vuelven. Estamos haciendo un trabajo profundo. Se están promoviendo derechos y fortaleciendo cosas que no tienen que ver únicamente con que un niño o una niña la pase bien. Es mucho más profundo: pensar en infancias libres, pensar en la belleza.

LA BELLEZA COMO BANDERA

En La casita nada funciona con formato de clase, con ninguna actividad estamos "enseñando" nada. Todo se comparte con los chicos y las chicas. Hay un acercamiento por parte de ellos totalmente libre, genuino y espontáneo. Mamás y papás con sus niños, adolescentes que pasan y se quedan.

Cada día los esperamos con propuestas nuevas y diferentes materiales. Con las mesas servidas. Armamos los espacios para que cuando lleguen sepan que pensamos en ellos: todo es bello, todo invita a jugar, a quedarse y a hacer. Toda la estética de la casa hace que quien entre, inmediatamente se sienta cómodo y bienvenido.

El equipo se junta al comenzar la semana y piensa las actividades. Qué materiales se van a necesitar, a qué artistas y especialistas invitar, en que haya propuestas para todas las edades, de distintas áreas: algo ligado más al juego, algo más al laboratorio, algo más a la creación, además de todo lo que ocurre afuera.

Hay momentos muy conmovedores de niños sintiéndose absolutamente parte: un niño que toma un libro y se sienta a leer al lado de otro que está construyendo una pista con bloques junto a su mamá. Todas estas cosas se mezclan del mejor modo.

La belleza como bandera absoluta. Hay una obsesión de todo el equipo y además nos fuimos perfeccionando en esa obsesión.

Si los vamos a recibir con mariposas para que hagan móviles, hasta que no tenemos 70 mariposas increíblemente hermosas, no descansamos. Todo lo que tocan es lindo, todo es nuevo, todo huele bien, todo es hermoso, todo está pensado con muchísimo cariño y respeto por ellos. No es casual y no pasa inadvertido. No es solamente por un berretín de belleza que creemos en esto. Es ideológico.

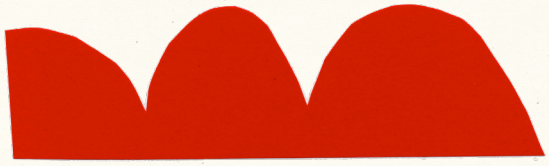
SOMOS COMUNIDAD

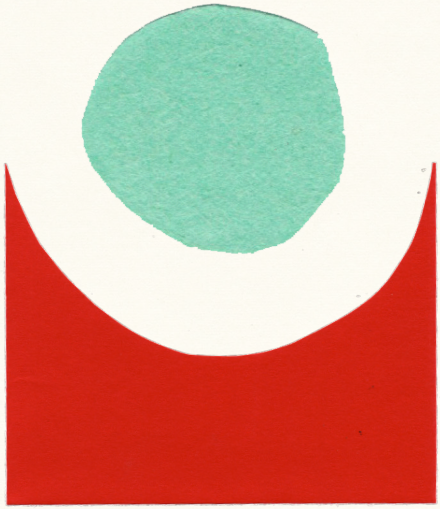
Poder pensar una red de espacios comunitarios para infancias en la que compartamos ideas, estrategias de financiamiento, existencia de subsidios o que compartamos materiales: “Me compré tal cosa, lo usé un mes, ¿te sirve?, te lo mando”. Me parece que en tiempos como los que se vienen, poder pensarnos en red es primordial.

Generar un espacio que sea realmente comunitario y de fortalecimiento social, como es este caso.

Entiendo que en no todos los lados ocurre, pero acá es clarísimo. Hay una política de mucho trabajo comunitario.

Hay foco puesto en las infancias y que no siempre sea a partir de los espacios educativos o los espacios de cuidado, sino en espacios culturales para las infancias y sus familias. Con ellos no solamente como espectadores -que es maravilloso- sino como protagonistas absolutos de lo que ocurre ahí.





VERÓNICA FIORITO

Con más de 20 años de trayectoria en la industria de la comunicación y la producción audiovisual, desarrolló formatos y contenidos desde y para el Estado. Siempre con el foco en lo educativo cultural y con especial énfasis en darle voz y espacio a las infancias, revolucionó la forma de mostrar y contar historias, con una perspectiva federal, inclusiva y de calidad, demostrando que se pueden producir contenidos de excelencia para un público masivo. Al mismo tiempo, desarrolló una prolífica tarea de gestión cultural tanto en el ámbito nacional como en la provincia de San Luis, produciendo festivales, eventos y muestras con un estilo innovador y siempre al frente de equipos creativos multidisciplinarios. Fue Jefa de Gabinete del Ministerio de Cultura de la Nación, Directora General de Canal Encuentro y de Pakapaka y Directora del Centro Cultural Kirchner.

PROYECTO: UNA POLÍTICA PÚBLICA

VERÓNICA FIORITO

¿Cómo vamos a construir las políticas públicas y las instituciones públicas destinadas a las infancias?

¿Cómo, para quién y desde quiénes se piensan los proyectos y los espacios públicos?

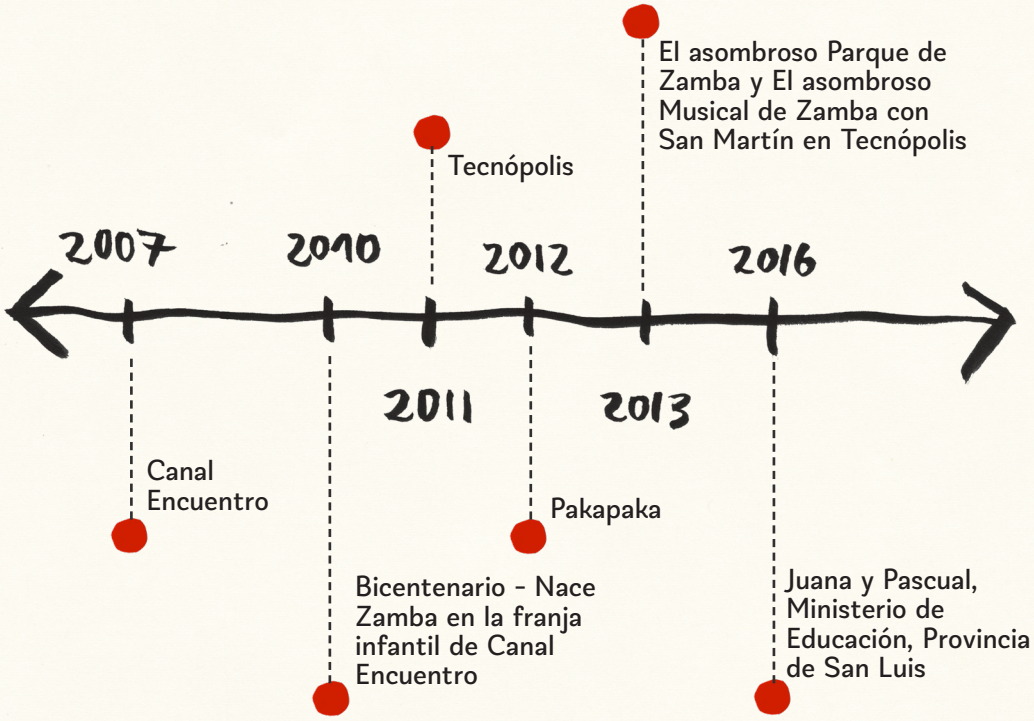
SEGUIR UN CAMINO

Creo profundamente en lo público y en lo común. Desde este lugar propongo un viaje por un proyecto emancipador. Los proyectos emancipadores no tienen una relación con la demanda, no se realizan en función de las necesidades. No es algo que está siendo pedido por alguien, viene desde otros lugares. En estos proyectos, hemos trabajado siempre para garantizar la calidad, la belleza y, sobre todo, el amor hacia nuestra patria; la patria de la infancia, la patria de nuestra región.

A veces, en la construcción de las políticas públicas no se sabe cuál es el fin. Pero encontramos un camino y hay que seguirlo. Cuando hay algo que funcionó no hay que soltarlo, pero sí evolucionarlo, amasarlo, dejar que fermente para que venga otra cosa. No hay errores en los

caminos que vamos eligiendo. Si lo hicimos seriamente, si lo hicimos de verdad como algo que queríamos construir, le tenemos que dar una oportunidad de vuelta.

El Estado tiene que distribuir, tiene que llegar, no tiene que guardar. No tiene que ser mezquino, todo lo contrario. Siempre hay que entregar, hay que hacerlo.



2007
LA POTENCIA DE UN OTRO COMIENZO

Canal Encuentro es el primer canal del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y está dedicado a la escuela. En el momento de su creación, el equipo estaba conformado por mayoría de mujeres, porque creímos en que podíamos transformar la televisión pública a través de esas miradas. Esas miradas, que a su vez, venían de diferentes lugares: Salta, San Luis, Misiones. Era un equipo interdisciplinario que venía a aportar una mirada nueva a la televisión.

Empezamos a pensar cómo eran los documentales educativos que había hasta ese momento. Lo que planteamos, entonces, es que si se piensa distinto, si se mira distinto, lo que estamos haciendo es un proyecto emancipador. Eso es pensar, como dice Patricia Redondo, en la potencia de un otro comienzo.

Así, de a poco, sin decir que íbamos a transformar la televisión -pero convencidos que podíamos hacerlo- empezamos a transformar el lenguaje, los contenidos y las formas.

Canal Encuentro propuso formatos muy diferentes. Rompió el formato de los programas que imponía el mercado: en las tandas, en lugar de publicidad, ofrecía información complementaria.

La experiencia nos permitió ver que existía un discurso que podía visibilizar la educación y la cultura de un modo propio y regional. Identificamos el punto de encuentro entre lo universal y lo particular: una escuela argentina en Iruya puede ser una escuela en Quito.

2010
LA GRAN FIESTA DE TODXS

El Bicentenario -los festejos por los 200 años de nuestro país- fue la fiesta popular más grande de la historia. Duró cinco días y recibió a más de 6 millones de personas. Su epicentro fue Buenos Aires, pero se festejó en toda la Argentina. Para ese momento, ya existía Canal

Encuentro y contaba con una franja para infancias llamada Pakapaka. Pensamos en una política pública como un hito: esto tiene que ser grande, en la calle, la gran fiesta de todos, en los barrios, no tenerle miedo a la calle, no tenerle miedo al otro. Ese fue el ejercicio de pensar en estas dimensiones y apropiarnos de ellas.

En el marco del Bicentenario, Canal Encuentro se propone hacer "La asombrosa excursión de Zamba". Nace allí, en los festejos de la Revolución de Mayo, en la necesidad de crear un formato. El primer objetivo fue que la historia se pudiera ver como una aventura y que lo pedagógico sea consecuencia del entretenimiento.

2011

DIALOGAR CON LO QUE NOS ATRAVIESA

Tecnópolis, la feria más grande de América Latina, se crea con el objetivo de convertirse en una mega muestra de arte, ciencia y tecnología, en un predio de 50 hectáreas, que busca impulsar el conocimiento, a través de contenidos de calidad. Cada año tiene un diálogo con lo que nos atraviesa. Además, es interdisciplinaria e interministerial. Tecnópolis no es de alguien, es de toda la política pública nacional.

2012

EL PODER DE LA IMAGINACIÓN

Pakapaka nace como una franja dentro de Canal Encuentro y, en 2012, se convierte en canal: el primero infantil, público y educativo. La mirada de Pakapaka es la de concebir a los niños y las niñas como ciudadanos, contribuyendo a su desarrollo integral en educación, salud, juego. Busca además apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula. No es solo un canal educativo, sino que es un canal integral, con la diversidad como eje.

ZAMBA, LA POLÍTICA PÚBLICA QUE LO ATRAVIESA TODO

Zamba es un niño que se va de excursión -una experiencia positiva escolar, una práctica de evidencia compartida- con sus compañeros

de la escuela a un sitio histórico. Estando ya en el paseo se separa del grupo y, sin querer, acciona lo que es el famoso portal: aprieta un botón, viaja en el tiempo y se convierte en un protagonista involuntario de la historia.

Zamba es atemporal, incorrecto, rebelde y por eso genera empatía. Es travieso, hiperkinético, hiperactivo, ansioso, se aburre, es sincero, tierno y curioso. Y sobre todo, nunca subestima al espectador.

Fue posible realizar un dibujito animado original, competitivo y de contenido valioso, capaz de reunir a la televisión, a los padres, a los docentes, a los alumnos. Zamba no es para los niños solamente, es para todos y para todas.

2016

VOLVER A LA VOZ DE LOS CHICOS

Con el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis desarrollamos una serie con las mismas características que tiene Zamba: este es el caso de Juana y Pascual.

Tuvimos que recorrer toda la provincia y hacer el mismo recorrido que hicimos con Canal Encuentro. Fuimos a todas las escuelas de los diferentes departamentos de San Luis. Les pedimos a los chicos que nos cuenten quiénes son, qué les interesa, qué los motiva, y que dibujen su pueblo. De ahí surgieron Juana y Pascual.

Zamba es nacional. Juana y Pascual es particular: es nuestra voz, es el ritmo de San Luis. Lo universal va a lo particular. Y si mañana vamos a cualquier otro lugar, se puede replicar lo mismo. Pero no partimos de lugares que conocemos siempre. Lo principal y lo fundamental es volver a la voz de los chicos. Es escuchar quiénes son, qué les pasa. Atravesar la experiencia de conocerlos. No podemos hacer cosas que no conocemos: tenemos que conocerlos.

CIELO SALVIOLO

Es gestora cultural, consultora e investigadora en comunicación e infancia y productora especializada en contenidos y formatos audiovisuales infantiles con más de 25 años de experiencia. Participó en el proceso de creación del Canal Pakapaka, primer canal de televisión público infantil de Argentina. Se desempeñó como consultora sobre medios e infancia en diversas instituciones en la región como UNICEF, Red ANDI, BICE, Periodismo Social, entre otras. En 2012 creó el Laboratorio de Televisión Infantil para América Latina, organización especializada en contenidos de calidad para la infancia en múltiples plataformas, y en 2013 OVOlab, una incubadora y distribuidora de proyectos culturales para la infancia. Desde 2020 está nuevamente al frente del canal Pakapaka. Desde allí, además de las producciones audiovisuales, ha generado contenidos digitales y para redes, un parque temático infantil y una serie de publicaciones, juegos y juguetes.

INVENTAR el MUNDO

CIELO SALVIOLO

UN ESPACIO PARA EL AFECTO Y EL JUEGO

Al hablar de políticas culturales para las infancias, vinculadas con los medios de comunicación, la referencia obligada es Pakapaka.

Este es un hito en la historia de los medios de comunicación pensados para las infancias con enfoque de derecho.

Pakapaka nace como canal educativo con las premisa de ser un espacio que acompañe el proceso de enseñanza y aprendizaje, ser una herramienta para la escuela, ser un espacio que colabore con el desarrollo integral de los niños y las niñas, ser generador de oportunidades para que todas y todos se sientan representados. Los ejes que acompañan la construcción de este espacio son las infancias, los derechos, lo público, los sueños, la poética, la política. Para cada una de estas cuestiones, se realiza una conceptualización y un trabajo profundo de pensar cómo se traduce eso en una pantalla pública, cultural y educativa.

Pakapaka surge como un canal de televisión pero muy rápidamente se transforma en un proyecto cultural. Hoy se piensa y se concibe como un proyecto cultural que crea contenido que se despliega en la

pantalla de la tele y también en el territorio, en las redes, en los juegos y juguetes que se hacen, en las publicaciones. Se despliega en todos los contenidos que el canal pone a disposición de las infancias en los distintos espacios.

Tiene la intención de ser una propuesta que amplíe el repertorio cultural de las infancias, que extienda con otros recursos sus posibilidades educativas y que también extienda sus horizontes estéticos.

Es un espacio para los afectos, para el diálogo, para las preguntas, para el juego, para el descubrimiento, para los sentidos, para explorar, para las historias.

EXPLORAR EL MUNDO

Pakapaka reconoce a la infancia como un desafío que es complejo. Ser niño, ser niña no es algo simple, ni ingenuo, ni naif y mucho menos en estos tiempos y en estos contextos. Se preocupa por entender siempre que los pibes y las pibas tienen demandas, angustias, preocupaciones y conflictos, y asume que una señal infantil educativa y pública tiene que poder tramitar e incorporar estas cuestiones en su pantalla para darles algunas claves a ellos y a ellas para ayudarlos a procesar y a entender el mundo en el que están.

El protagonismo de los chicos y de las chicas, que ha sido un sello distintivo del canal desde el inicio, se encuentra hoy en su momento de madurez más importante. Pakapaka es hoy una pantalla abierta a la participación y a la intervención permanente de las infancias, en una apuesta por una construcción de una cultura política participativa para los chicos y las chicas. Nos importa ser un espacio en el que ellos y ellas cuenten. Esto está íntimamente ligado con el enfoque de derechos, que se traduce en la representación de las diversidades, en tener una mirada respetuosa de las infancias permanente y en todo lo que hacemos: en contar con los niños, niñas y niñes como protagonistas; en la puesta; en la calidad artística, estética y de contenido.

Entender que los pibes y las pibas tienen derecho a acceder a contenidos de calidad que los representen, que los entretengan, que les construyan un aporte significativo para sus vidas, que los inviten a explorar el mundo y encontrar algunas claves para entenderlo, también tiene que ver con el enfoque de derecho. Desde ahí nosotros hemos ido construyendo con distintas categorías de contenido una pantalla, unas pantallas que interpelen y que atraviesen distintos temas.

POLÍTICA Y POÉTICA

¿Cómo piensa Pakapaka las infancias? ¿Cómo se piensa un proyecto público y cultural vinculado con los medios de comunicación y con los lenguajes audiovisuales? Primero tenemos un profundo respeto por la mirada de los chicos y de las chicas. Eso se traduce en que, de manera apropiada según las edades, nosotros no le tenemos miedo a los temas. Hablamos con los pibes y con las pibas de un montón de cuestiones: de la memoria, del cuidado del ambiente, de violencia, de xenofobia, de la salud, de la muerte, de las pérdidas. Siempre con el cuidado de hacerlo de una manera que esté acorde a la edad de aquellos y aquellas con quienes estamos dialogando.

Lo primero es generar un diálogo con las infancias y entender que tienen miradas que enriquecen la vida común, que inventan el mundo.

Ser niño, ser niña en este momento, en este mundo, no necesariamente es una experiencia simple. Para muches está atravesada por un montón de contrastes y de dificultades, que un canal educativo infantil público tiene que poder abordar también en pantalla. Ellos, ellas y elles tienen que encontrar un lugar en el que se sientan representades. Esto quiere decir que se vean, que sienten que hay un canal que los está mirando, que les habla, que los nombra, que dialoga con ellos y con ellas, que habla de aquello que los hace felices y de aquello que les preocupa. Y además, que se sientan representados todos y todas con todas sus identidades y con sus múltiples diferencias.

INVENTAR PAKAPAKA

Una experiencia que está haciendo el canal que tiene todo que ver con pensar la participación como derecho es el Consejo Inventar Pakapaka, una experiencia pionera en el mundo de un consejo de chicos y chicas para un canal de televisión.

Una experiencia que retoma, por supuesto, todo lo que Chiqui González nos enseñó con el Consejo de niños y niñas de Rosario.

Pakapaka apuesta a generar espacios de participación. A lo largo de la historia del canal, se había hecho con focus group, talleres, visitas a escuelas, escuchando a los chicos y a las chicas. Pero nunca lo habíamos hecho de manera sistemática, organizada, creando un espacio que se mantiene y que nuclea a un grupo de niños, niñas y niñes que durante un año acompaña al equipo que hace el canal y se renueva periódicamente.

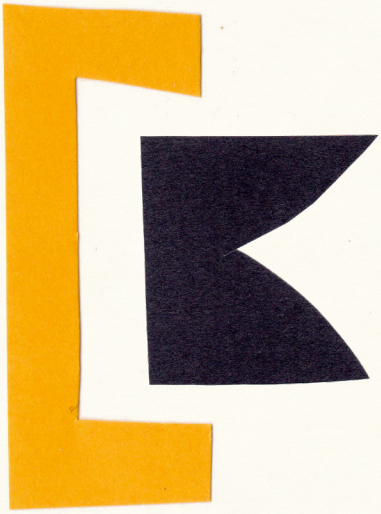
El Consejo tiene como misión garantizar la participación de las infancias en el entramado cultural, en este caso de Pakapaka. Pero nosotros tenemos la profunda convicción de que es un aporte que va más allá de esta experiencia que está vinculada al canal. Tiene que ver con construir esta cultura participativa, que escuche las voces de las infancias y que tome las miradas, las preocupaciones y las soluciones que las infancias tienen para los problemas que hacen a la vida en común.

Nosotros somos un mejor canal, somos un mejor proyecto desde que tenemos un consejo de chicos y de chicas que nos acompañan, que nos invita a pensar, que nos desafía, que nos propone.

Sueños

Los sueños es un contenido recurrente en Pakapaka, están presentes en la programación desde el inicio. Nos proponemos pensar en los sueños como proyectos, poner el eje en las oportunidades que los chicos y las chicas necesitan para que esos sueños se realicen, en las responsabilidades que tenemos como mundo adulto para que eso suceda. Los sueños dicen un montón de lo que les pasa a elles y al país en ese momento.

El sueño como derecho es una apuesta que tenemos que restituir y devolver a las infancias. Además de reponer y restituir el derecho a soñar, pensamos que la escuela puede ser un lugar de recuperación de sueños. Somos un canal educativo y apostamos también a eso.



NORA LÍA SORMANI

Nació en Buenos Aires en 1965. Es Licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se especializa en estudios sobre teatro, literatura y cultura para niños y jóvenes. Fue Jurado del Premio Internacional Hans Christian Andersen en representación de la Argentina para el 2012. Durante veinte años colaboró con la revista Ser Padres Hoy, con notas sobre infancia. Dictó cursos y conferencias de literatura y teatro para niños y jóvenes para el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación y conferencias en congresos de su especialidad. Es miembro del Instituto de Artes del Espectáculo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde tiene a su cargo el Área de Teatro para las Infancias. Integra la Cátedra Internacional de Lectura y Escritura con sede en Cuba. Fue miembro activo del Comité Ejecutivo del IBBY (International Board on Books for Young People) donde fue jurado para los proyectos de lectura para niños y jóvenes IBBY ASAHI y IRead. Es co-directora de Jacarandá Editoras y de la Iniciativa Semillero, espacios de lectura en la ruralidad. Es integrante de KUNUMI, equipo de profesionales dedicados a las infancias.

CONSTRUIR IMAGINARIOS

NORA LÍA SORMANI

DE BOCA EN BOCA

Walter Ong, en su libro *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, publicado en 1982, habla sobre las comunidades orales, aquellas que todavía no conocen la escritura. Cuenta sus particularidades y diferentes formas de expresarse. Dice que sus expresiones son acumulativas y no subordinadas. Es decir, suelen basarse en formas fijas, una detrás de otra, que permiten hacer avanzar el relato. Además, esas expresiones son redundantes o copiosas: se repiten para reforzar la memoria. Estas comunidades orales son conservadoras y tradicionalistas, hay poca variedad.

Los mitos y las leyendas, al transmitirse y conservarse oralmente, comparten esta poca variabilidad. Esos relatos están cerca del mundo humano vital: salen del cuerpo, tal como yo estoy hablando en este momento. En estas expresiones orales hay matices agonísticos. Significa que hay uno que habla, otro que escucha y un encuentro, un debate, un intercambio entre quien habla y quien escucha.

Las expresiones orales son empáticas y participantes. Sale de mi cuerpo una expresión, el otro la recibe empáticamente. Son homeostáticas, lo que significa que duran a través de los tiempos.

Además, siguen una lógica pragmática: se van descartando, olvidando, aquellas expresiones y modos que ya no se necesitan usar, porque todo este sistema está basado en la memoria de quien relata, de quien habla.

DEJAR HUELLAS

Las palabras están fundadas en el habla oral y la escritura las encierra para siempre en el campo visual. Con la escritura, deja de estar solo este campo agonístico de uno hablando con el otro. Aparece el campo visual, donde las palabras se transforman en signos. La comunidad oral no es la misma cuando aparece la escritura: ésta reestructura absolutamente la conciencia de esa comunidad.

La escritura es una tecnología: es externa y ajena, y necesita herramientas para ser posible. Es artificial, compuesta por signos convencionales. Está regida por reglas ideadas conscientemente por una comunidad y permite actitudes humanas más plenas e internas. La escritura hace posible la conservación y transmisión de la experiencia humana a través del tiempo y el espacio. La escritura, entonces, está ligada a una propiedad del lenguaje que permite al hablante dejar huellas de la actividad mental bajo forma de pensamiento contenido en los grafemas, o sea las letras, los signos que forman el lenguaje verbal.

EL HILO DE LA VOZ

Evelio Cabrejo dice que el bebé es un nido de capacidades naturales que se despliegan a partir de lo que él recibe del entorno familiar y social. Hablar y escuchar son capacidades que forman parte de nuestro ser, para escenificar lo invisible de nuestro espíritu e igualmente para tratar de comprender a los demás.

La apropiación de la lengua oral es un proceso de transmisión natural de generación en generación, pero sin medios pedagógicos particulares. En cambio, el aprendizaje de la lectura y escritura sí implica auxilios pedagógicos de un mediador: el maestro, la mamá y el papá, que indique cómo se lee, cómo se decodifica. En literatura hay un pasito más, que es cómo esa codificación contiene un sentido, que es el sentido del texto.

Graciela Montes habla de la importancia de la oralidad en el tema de los cuentos. Ella dice: los cuentos, a veces, salen de la boca de las personas y son completamente invisibles. Se van agarrando del hilo de la voz, se meten en uno por el oído y, poco a poco, van construyendo algo. Después, se apaga la voz y se termina el cuento.

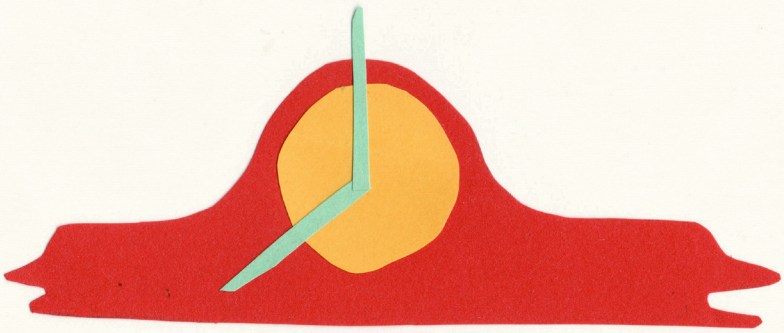
Quedan algunas cosas, a veces imágenes fuertes, otras veces apenas el sonido de alguna palabra que vuelve una y otra vez, que se mezcla con otras, que arde.

CON Y DESDE EL JUEGO

Carlos Silveyra, en su libro *Canto rodado, la literatura oral de los chicos*, de 1999, analiza todas las formas de oralidad en la infancia. Algunas son orales pero otras están plasmadas por escrito. Tienen que ver con los primeros acercamientos a la poesía, sin ser la poesía tradicional de los niños. Acertijos, adivinanzas, apodos, burlas, colmos, cómo se llama la obra, los conjuros, las coplas, los cuentos mínimos, los cuentos de nunca acabar, chistes, preguntitas; formas poéticas de la infancia que tienen que ver, quizás, más con el juego pero que los niños frecuentan desde que son pequeños.

Está la poesía tradicional popular anónima, que viene del boca en boca, están los juegos de la infancia y están las nanas, las canciones de cuna. Uno de los primeros acercamientos del niño a la poesía son esas nanas: el niño lee el rostro de su madre y su padre, escucha su voz y es una voz que calma, que da ternura, es una voz que alivia, es una voz para ir a dormir.

Las nanas hablan de nuestra cultura, hablan de nosotros, invaden nuestra emocionalidad. Están las de tradición oral y están las escritas especialmente, como hace Elsa Bornemann en su libro *Poemas para reír y sonreír* (editado en 2004). Ella juega con el rol que tiene la nana y escribe *Canción de cuna para dormir a mamá y a papá* y hace de la canción de cuna un juego, en esta relación adulto-niño.



Canción de cuna para dormir a mamá y a papá
(fragmento)

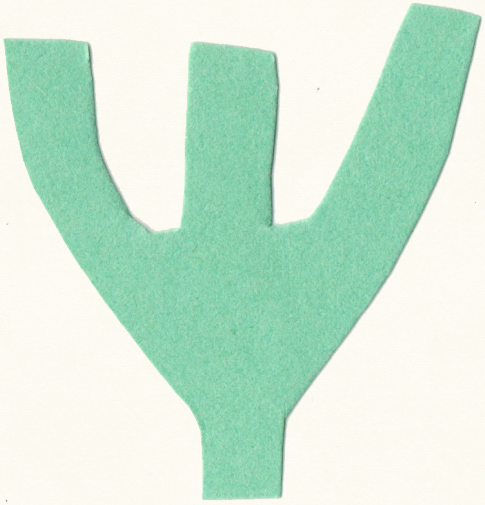
Querida mamá,
querido papá,
la noche se rompe,
es muy tarde ya.
Váyanse a acostar,
deben reposar,
mañana no es fiesta,
hay que madrugar.
El reloj sonó,
recién indicó,
tiempo de dormir,
ustedes, no yo.

ELSA BORNEMANN

El acontecimiento

Cuando hablamos de teatro, y especialmente de teatro para chicos, podemos pensar en dos cosas: en la palabra, en el texto verbal que es el texto dramático que está hecho con palabras; pero ese texto, hecho con palabras, tiene lo que llamamos matrices de representación. Es decir, tiene algo que me indica que ese texto busca la oralidad y toda la corporalidad de un actor.

El dramaturgo escribe pensando en la posterior puesta en escena, pensando en la oralidad. Para eso, en el texto escrito pone estas matrices de representación que dan señales, marcas para una futura puesta en escena. Se pasa del texto dramático al texto espectacular, es decir, a representar una obra sobre el escenario. Entonces, ya no será la tecnología del texto escrito: ahí ya se estará frente a un acontecimiento de la vida, el acontecimiento teatral. Un acontecimiento que transcurre en el convivio, que es ese momento donde todos nos encontramos y vamos al teatro, y frente a nosotros, en presencia, hay un actor que empieza a representar una obra teatral.



GABRIELA LARRALDE

Es escritora, guionista y docente universitaria. Publicó las investigaciones Diversidad y género en la escuela, sobre literatura infantojuvenil y ESI, y Los Mundos Posibles, un estudio acerca de la Literatura LGBTTTI para niñxs. Publicó la novela *La Pez*, por Emece, 2023. También publicó la novela juvenil *La vida ahora* y los libros infantiles *Bestiario secreto de Niñas Malas*, *Pandilla* y *Mi mamá es un pañuelo*, entre otras obras literarias. La serie animada Petit, del canal Pakapaka, figura entre sus trabajos como guionista. Es titular de la materia Narrativas para las infancias en la Universidad Nacional de las Artes y dicta clases de posgrado en IDES y FLACSO.

LOS MUNDOS POSIBLES

GABRIELA LARRALDE

SOBRE LA RUDEZA Y LO SENSIBLE

"El antídoto de la rudeza es la enseñanza". Así empieza *El mundo en imágenes*, una obra del año 1658 que contiene ilustraciones y textos de cuestiones muy simples de la vida. Es una obra que, básicamente, intentaba ser una especie de compendio, de enciclopedia ilustrada para niños y niñas. Me interesa mucho el concepto de rudeza. Creo que en ese concepto podemos englobar muchas cuestiones con las que nos podemos encontrar en relación a la disidencia. Siempre hablamos de discriminación y, a veces, la discriminación no está incluyendo el pensamiento, la mirada, los sentimientos, el cuerpo. La palabra rudeza incorpora no solamente cuestiones del orden de la lengua o de las acciones, sino también el cuerpo y los sentimientos. Y es lo opuesto a la ternura.

Dice también esta obra que para que una instrucción sea verdadera, completa, clara y sólida se debe enseñar con exclusividad lo útil de la vida. Dice que será completa si trae la inteligencia para la sabiduría, el habla para la elocuencia, las manos para ejecutar hábilmente las acciones de la vida.

Dice que para que una enseñanza suceda es necesario que las cosas sensibles se presenten a nuestros sentidos de una forma tan adecuada que no puedan menos que ser captadas.

Me parece muy interesante que la enseñanza "suceda". Tiene que suceder porque hay alguien que enseña pero también porque existe alguien que está aprendiendo, y ese es un mecanismo muy complejo. Lo que esa frase dice, de alguna manera, es que para que la enseñanza suceda, las cosas deben presentarse de tal manera que sea para el otro imposible no captarlas: estamos hablando de la belleza de las cosas, de lo triste de las cosas, de la tragedia de las cosas, de sentimientos, de poder mostrar materias sensibles, multidireccionales, desde los sentidos, hacia otres. Quien enseña también aprende y quien aprende también enseña. Quienes aprenden también aprenden entre elles. La enseñanza ocurre multidireccionalmente y de maneras tan complejas como el grupo reunido en cada ocasión.

LA LITERATURA COMO UN ACERCAMIENTO

¿Por qué hablar de género y diversidad, de disidencias, en la infancia? ¿Por qué es un tema tan complejo? Tenemos que ser conscientes y estar preparados para llevar adelante aquello que no sabemos hacer, lo que no podemos controlar. Lo que estos cambios traen es un movimiento en la estructura social capitalista y patriarcal tal cual la conocemos. Foucault va a hablar de biopolítica, no es un cambio liviano, no es solamente un cambio que uno puede ejercer sumando una letra "e" a las palabras. Tiene que ver con que haya baños para personas no binarias, por ejemplo. Tiene que ver con cuestiones materiales de organización de la sociedad tal cual la conocemos hoy.

Hay una dificultad, como sistema, frente a los cambios o manifestaciones de situaciones que ya existían, arreglos que ya sucedían, personas, formas de vincularse y de amor y de sexualidad y de identidad que ya existían, pero que estaban siendo tapadas, discriminadas. Además, hay otra dimensión muy importante: el estudio en género, sexualidad y disidencias trae cambios a nivel individual. Nos interpela individualmente, personalmente, íntimamente, afectivamente, afectuosamente y, por lo tanto, a nivel comunidad y colectivamente también.

Mi forma de buscar maneras de acercamiento fue la literatura, fue investigar literatura. ¿Por qué la literatura? Tengo muchas respuestas a eso y van cambiando. Hoy me quedo con esta de Juan Villoro, de una charla que dio en el MALBA que se llama *Mente y Escritura*. A mí lo que me interesa de la literatura es que, en general, una novela o libro de cuentos empieza diciéndome: "¿sabés qué?, la cagué". Así, directamente: "te lo cuento porque no lo entiendo, te lo cuento porque actué mal, te lo cuento porque cometí un error". Es una forma muy empática de transmisión del conocimiento y de producción de conocimiento artístico, que tiene maneras de búsqueda más que de respuestas concretas. Juan Carlos Kreimer dice en un libro: "un poeta escribe para ir no para llegar, escribe para partir, siempre para iniciar, parte sin saber qué dirá, ignora lo que lleva su decir, tampoco lo busca saber; esa ignorancia es su única certidumbre, la certeza de saber que no se está diciendo a sí mismo que algo otro en su propio aliento respire en su decir".

La poesía, la literatura en general, lo que trae es eso. Una novela no dice "entendí cierta cosa de la vida, entonces ahora te la voy a explicar". Los discursos científicos y sociales, de los que también soy parte, un poco hacen eso: yo ya entendí esto, te lo voy a explicar. La literatura, el arte en general, es mucho más empática para poder abordar ciertos temas porque lo hace a través de la ternura. En la buena literatura, uno va entendiendo a medida que el narrador va entendiendo, y uno va transitando lo que el narrador va transitando. La autoridad del narrador aumenta en la medida en que admite sus limitaciones. Por eso es empático y por eso es una hermosa manera de ejercer la ternura. Al revés de lo que ocurre con otros discursos científicos o sociales, la literatura adquiere mayor veracidad si admite la incertidumbre, el error, el miedo o el enojo. Por otro lado, uno hace la lectura que quiere hacer. De esto habla María Teresa Andruetto y también Michèle Petit: una lectura revolucionaria es la que dota de sentido ese texto, más allá de lo que ese autor o autora quiso. Yo puedo leer lo que quiero leer, de acuerdo a mi recorrido, a la comunidad a la que pertenezco, a nuestras problemáticas y búsquedas,

a mi intuición, respecto de lo que hoy siento y mañana puede cambiar. Leemos desde un lugar de resistencia y de revolución. Leemos para transformar el mundo que habitamos y para crear el que queremos. Leemos desde la ternura siempre hacia otres.

ALGUNAS PROPUESTAS NARRATIVAS QUE ROMPIERON CON CIERTOS IMAGINARIOS HETERONORMATIVOS DE SU ÉPOCA.

William´s Doll, de Charlotte Zolotow,
Estados Unidos, 1972

Histoire de Julie, de Christian Bruel y Anne Bozzellec,
Francia, 1976

Oliver Button is a Sissy, de Tomie De Paola,
Estados Unidos, 1979

La señora Planchita, de Graciela Beatriz Cabal,
Argentina, 1988

Heather has two Mommies, Lesléa Newman,
Estados Unidos, 1989

Pateando lunas, de Roy Berocay,
Uruguay, 1996

Rey y Rey, de Linda de Haan y Stern Nijland,
Países Bajos, 2000

Tres con Tango, de Justin Richardson y Peter Parnell,
Estados Unidos, 2005

La Cenicienta que no quería comer perdices, de Nunila López Salamero,
España, 2009

El vestido de mamá, de Dani Umpi y Rodrigo Moraes,
2011

Se pegaron los fideos, de María Victoria Pereyra Rozas,
Argentina, 2011

Como si yo fuera su novia, de Osvaldo Bossi,
Argentina, 2013

Un chico de pelo largo, de Benjamin Lacombe,
Argentina, 2015

Cuando estamos juntas, de María Wérnicke,
Argentina, 2016

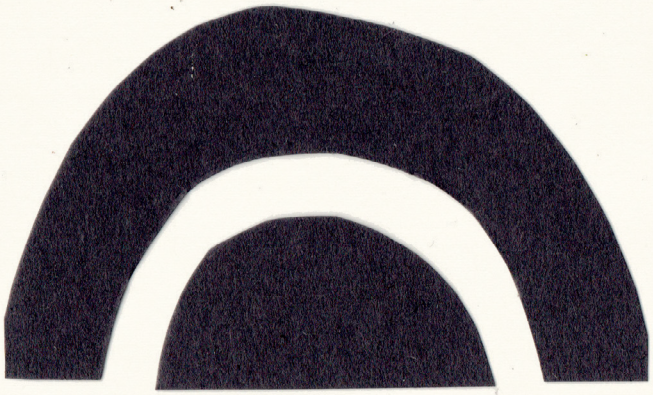
La chica pájaro, de Paula Bombara,
Argentina, 2016

Me enamoré de una vegetariana, de Patricia Kolesnicov,
Argentina, 2017

Si yo fuera tu chica, de Meredith Russo,
Estados Unidos, 2017

Camila Caimán, de Melina Montaño,
Argentina, 2017

La princesa guerrera, Amalia Boselli,
Argentina, 2019



GRICELDA RINALDI

Es actriz y narradora oral. Docente y especialista en Educación por el Arte en la primera infancia. Coordina el Área de Infancia, Adolescencia y Jóvenes del Parque del Conocimiento, en Misiones. Es creadora y directora del Festival Internacional de Cuentacuentos y Artes Escénicas dedicadas a la Infancia Tutú Marambá y del Congreso Internacional de Infancia y Cultura "Territorios para pensar las Infancias" del Parque del Conocimiento. Algunos de los Premios recibidos por su labor son: Premio La Hormiguita Viajera 2019; Mención especial en el marco del premio Javier Villafañe 2018 por su aporte a la narración, la literatura y el teatro de muñecos; Premio Pregonero Narrador 2016; Premio Martín Fierro al programa de televisión educativa Fiesta de Siesta (Canal 12, Misiones); entre otros.

COMPONER EL NIDO

GRICELDA RINALDI

LITERATURA E INFANCIA

La infancia, como filosofía, es una forma de composición que, a través de sus acordes, tonadas, matices, colores, modelados y pinceladas, evocan la historia de nosotros. Walter Kohan construye un concepto de infancia mediante el rastreo de enunciados en filósofos como Platón, Heráclito y Lyotard, quienes abordan la niñez como transformación que conduce a lo nuevo, a un constante nacer y renacer del sujeto, pero a su vez como la potencia que se moviliza en el tiempo y el espacio, con perspicacia y agudeza, con un poder e ingenio como eje de vida que descubre lo que está oculto y se pregunta lo inexplicable. Es una fuerza infantil que traspasa las fronteras del pasado, del presente y del futuro, que convergen a través de la palabra, de la voz, es decir, del lenguaje.

Es aquí donde las palabras de Sherezade, en cada uno de los cuentos narrados al rey en *Las mil y una noches*, le permiten tener la fuerza infantil de reinventarse cada noche, ser otra que emerge en las historias para olvidar, por un momento, su condición de adulta.

Su estado de infantilia, de niñez, se convierte en una fuente de transformación que impulsa cambios. Es un estado de creación que habita en cada una de las palabras que ella pronuncia cada noche.

Lo mismo sucede con cada una de las palabras pronunciadas por las personas, las cuales se han ido plasmando a través de la literatura -de la literatura cantada, de la literatura escrita, de la literatura dramática llevada a un escenario, la del cine-, y que constituyen la historia de nosotros, los seres humanos, reflejando esa conexión entre literatura e infancia.

EL ENCUENTRO CON LA PALABRA

Personalmente, no me crié en una casa que tuviera libros. Pero sí me crié en un pueblo que a mí me gusta llamar "de conversadores". Y una comunidad donde la palabra circula de vereda a vereda, y hablo en presente, de esquina a esquina de un pueblo llamado Cruz Alta, Córdoba.

Cuando, en términos de Laura Devetach, pienso en mi textoteca principal, vienen a mí escenas de esa patria verdadera que es la infancia, escenas pobladas de palabras y de juego con el lenguaje.

Me veo pequeña en ese pueblito esperando feliz que mi abuela chaqueña, Hortensia, llegara de visita, me hundiera en su abrazo lleno de afecto, apoyara las valijas y sacara los regalos que ella traía. Dos horas después deshinchaba sus pies del largo viaje y empezaban las historias.

Me veo también en la siesta, acostada en la cama grande con mi abuela italiana paterna que no tenía ni la primaria terminada. Mi abuela sabía tres o cuatro cosas, "una vieja y un viejo se fueron a lavar las medias. La vieja lavó las blancas, ¿y el viejo lavó? La-vó las negras", decía yo y mi abuela se reía y yo no sabía de qué se reía, pero me encantaba reírme con ella. Risas, risas, picardía de lo no-dicho. Las "malas palabras" que muchos años tardé en descifrar. La voz de mi padre pasándose la brocha, la cara con jabón, yo mirándolo desde la puerta enamorada de él, contando una historia de amor o de desamor estridente. "Callate", le decía mi mamá. "Malena canta el tango como ninguna y en cada verso pone su corazón". El silbido de mi madre mientras hacía la tarea de la casa.

Mucho antes de que los libros llegaran a mí, en mi infancia, en el aroma de los choclos que hervían en la gran olla, en la charla improvisada con mi abuelo italiano mientras me contaba en su media lengua la historia que yo le pedía una y otra vez del barco que lo había traído. Más tarde vino la escuela, los libros, *Mujercitas*, *Mi planta de naranja lima*, *El Quijote*, los párrafos de Lorca, que me tenía que aprender. Puedo seguir evocando cientos y cientos, pero esto no es una escena personal, sino simplemente poner mojones como piedras en el estanque para que, a partir de allí, como dice Gianni Rodari, escritor italiano, "desde esa emoción antigua", de la que habla Graciela Cabal, puedan visualizarse los encuentros amorosos, fundantes e insoslayables con el arte y la literatura y la narración.

El encuentro con las narraciones es fundamentalmente un encuentro con otros y otras.

Es el encuentro con las palabras que vienen del otro, que el otro me regala. Apenas llevamos al mundo palabras de olor antiguo, que están ahí, que están antes que nosotros. Todas las que descienden del mundo. Todas las que dicen y ocultan el destino de las generaciones que nos han precedido, así como los deseos que nos han hecho nacer y que comprometen buena parte de nuestro destino. A cada uno de nosotros y nosotras nos toca encontrar ese lugar, en ese lenguaje, situarnos en él, volvernos sujeto, componer nuestro propio nido como si fuera guarida.

Es complejo evocar, recordar esas antiguas emociones que fueron fundantes. Pero aunque casi no recordemos los poemas que nos arrullaron, las historias que nos contaron, los libros que mordimos y miramos tantas veces, los juegos que nos llevaron a explorar mundos posibles, las preguntas que nos hicimos y las primeras huellas que dejamos en la arena, reitero, aunque no lo recordemos concretamente, cada vez es más claro que las vivencias de esa infancia nos constituyen, nos construyen y dan los cimientos de nuestra vida emocional.

EL RITUAL DEL JUEGO

Evocar el ritual de los juegos, en todas sus formas, de la poesía, de la literatura, como metáfora de nuestra propia infancia. Como dice la enorme Graciela Montes, insoslayable escritora argentina: "pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto". Juegos a los que se vuelve una y otra vez ritualmente como habitaciones secretas que siempre están ahí esperando. "Linternas mágicas", dice Graciela Montes, "palabras sin sentidos que nos gusta repetir a solas, retahílas de echar suerte, juegos que son apenas un movimiento de los dedos alrededor de un hilo y grandes para-cosmos que inventamos hasta el mínimo detalle. Países enteros con sus habitantes, sus geografías, sus leyes, eso es el ritual del lenguaje como parte del juego".

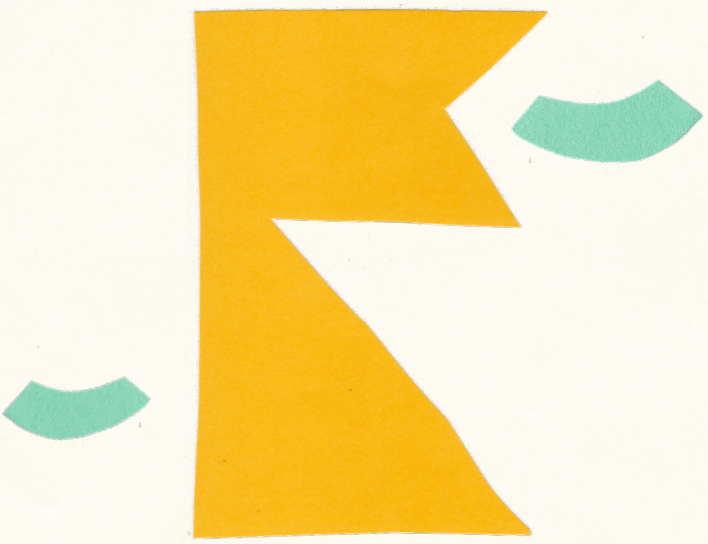
Cesare Pavese decía que "la infancia es el lugar donde las cosas suceden de una vez y para siempre". Cada vez que decidamos narrar, jugar, montar obras de teatro, leer historias, cantar para niños y niñas, es importante que recordemos en lo fundante de ese acto precioso, en el que le habremos llenado los bolsillos con su tesoro de palabras, relatos, imágenes, de las que podrán apropiarse para que no se sientan desnudos, perdidos frente a lo que los rodea y para enfrentar a sus propios demonios. Los habremos ayudado a fabricar recuerdos, a los que volverán como recién, mucho tiempo después, y ayudado a abrir espacios propicios otra vez al juego, para jugar nosotros, para jugar con otros niños, al sueño, al pensamiento, a la exploración.

Habremos contribuido a presentarles el mundo, a hablarles del mundo, mostrarles y ayudar el mundo, como diría Freire, "para que el mundo les duela pero que también los atraviese y los constituya. Hacerlo un poco más habitable".

Para que todo esto suceda, debemos garantizar que esos encuentros con la palabra conlleven como prioridad la idea de que estamos compartiendo afecto, poesía, belleza, en lugar de ser subsidiarios a lo educativo. La literatura, el arte, no debe ser subsidiario de absolutamente nada.

El inicio de la literatura

"Cuentan que hace miles de años, todas las noches, luego de la jornada, hombres, mujeres, niños y niñas se juntaban alrededor del fuego a contarse las cosas que habían hecho durante el día. Durante la noche había un hombre muy triste, porque no había cazado ni una mosca y le tocaba contar en una época tan antigua que ustedes no me van a creer, no existía ni siquiera la mentira. Sin embargo, cuando comenzó a hablar, contó la historia más maravillosa que se podría haber escuchado. Contó sobre los tigres más peligrosos con los cuales había peleado. Habló de los precipicios más profundos y las montañas más altas. Habló, habló y contó e inventó e imaginó. Al final, confesó que no había podido traer nada, porque después de enfrentarse con animales, había peleado con otra tribu, valiente, numerosa, como la de ellos. Todos se quedaron alelados, encantados, y le pidieron que volvieran a contar la historia, y el hombre la volvió a contar una y otra vez. Cuentan los memoriosos que esa noche empezó la literatura".



CÁSSIO CARVALHO, LUCHO MILOCCO Y EVA HARVEZ, INTEGRANTES DE PIM PAU

Cássio (São Paulo, Brasil), Lucho (Santa Fe, Argentina) y Eva (Buenos Aires, Argentina) integran Pim Pau, un proyecto de arte, música y educación para infancias y adultes vinculados con la crianza. La identidad lúdica atraviesa sus shows en vivo, videos, libros y formaciones pedagógicas. Desde 2016, han presentado sus discos en Argentina, México, Chile, Colombia, Cuba, Uruguay y Brasil. El contenido audiovisual del grupo es utilizado con fines educativos en diferentes países de América y Europa. Su material forma parte de ciclos televisivos de canales de México, Perú, Cuba, Uruguay y Argentina. En 2021 publicaron su primer libro: *Arte y educación en las infancias*, con prólogo de Patricia Redondo e introducción de Chiqui González. Han realizado encuentros de formación pedagógica en espacios culturales, profesorados, universidades y otros ámbitos educativos.

CUERPO Y APRENDIZAJE

CÁSSIO CARVALHO
LUCHO MILOCCO
EVA HARVEZ

UN MOMENTO PARA ESCUCHARNOS

Antes de leer estas páginas, tomate un rato para escucharte, para conectar desde la escucha. Es desde la escucha que vamos a percibir el cuerpo. Vamos a poner atención primero al oído. Curiosamente, es el sentido de la escucha el que alcanza el mayor desarrollo intrauterino. Desde la escucha ahora vamos a resonar el cuerpo. A percibir las más sutiles vibraciones. Todo lo que está alrededor. Todo lo que está internamente. Frecuencias, el grave, el agudo. Vamos a escuchar nuestra actitud mental. A sentir esta actitud mental. Dar tiempo a esa sensación. A través de la escucha vamos a percibir y reconocer nuestro sistema circulatorio, nuestro sistema nervioso, el navegar de la sangre por nuestro cuerpo, el latido del corazón, el sonido de la respiración.

Tomate un tiempo y cerrá los ojos, habilitando el sentido de la escucha.

LA ESCUELA QUE NOS HABITA

Proponemos revisar la escuela que nos habita, por supuesto desde un lugar constructivo y defensor de la educación pública. Pero a la vez, pensando que la escuela no es la institución solamente, sino que la sociedad hace a la escuela y que la sociedad está sumergida dentro de un sistema que busca aumentar la fuerza del cuerpo en términos económicos de utilidad y disminuir esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia. Más allá de las actividades, de los recursos, de las perspectivas que uno pueda tener a la hora de ejercer la docencia o de pensar en las infancias, muchas veces se van filtrando estas estructuras en nosotros mismos. Nos van condicionando.

Cuando trabajamos con recursos, con juegos, con canciones, pensamos el cuerpo como un generador de lenguajes y al juego como un generador de vínculos.

Pensamos la función política del juego, pensamos que el cuerpo es el primer territorio donde opera el poder, fragmentándolo, disociándolo. Esa fragmentación se va replicando en la construcción social y nos vamos fragmentando como sociedad.

Hay algo que se nos presenta, como una especie de paradoja: qué pasa con el cuerpo cuando se institucionaliza, que se vincula con esa fragmentación de ese hacer integral, de ese lenguaje integral en disciplinas. La estructuración de contenidos termina llevándonos para este lado. Hay clase de música, clase de tal y tal, y eso tiene un costo. En un punto, estamos hechos de esa escuela que nos habita. Entonces, ahí hay dos situaciones que son muy interesantes. Por un lado, hay una escuela que nos habita, que contiene justamente esa fragmentación que me constituye como adulto, como adulta. Por otro lado, creemos que cuando elegimos el camino de la educación, el camino de las infancias, tenemos la posibilidad de revisar eso. Sin embargo, de alguna forma nos olvidamos que esa revisión no es solo en el afuera, no es solo institucional, y justamente porque lo institucional está hecho por esta construcción de la cual fuimos hechos: esa escuela que nos habita.

INFANCIA COMO TERRITORIO

El registro de las canciones que son tradicionales (que a veces se ponen de manifiesto cuando estamos con alumnos y alumnas, cuando somos mamás, papás, cuando nos vinculamos con niños y niñas) dan cuenta de la infancia que vive en nosotros, de esa infancia que no se va, esa infancia que nos acompaña a lo largo de toda la vida. Una infancia que nos gusta pensarla como un territorio al que volvemos una y otra vez a lo largo de toda la vida. En ese aspecto, la música y los juegos físicos, los juegos corporales, los juegos de ronda, las canciones de cuna, hacen que esa infancia esté presente de generación en generación, en generación.

Soy un coya chiquitito y vivo solo en mi ranchito
Tengo un poncho y un sombrero, y unas ojotas de cuero
Con mi burro y con mi perro ya me voy camino al cerro
Cuando toco en mi quena, se me van todas las penas

SOY UN COYA CHIQUITITO, MARÍA TERESA "MATECHA" REZZANO

Bobby McFerrin, un músico norteamericano, dice que hay una melodía que es universal y todo el mundo la canta: es el llamado a la madre. Él dice: "Mamá-á". Lo dice en inglés pero es interesante porque tiene la misma melodía que se usa en castellano. Es un pequeño, muy breve, desarrollo melódico. Ese primer llamado tiene palabra, tiene melodía, tiene ritmo. Y en ese primer llamado que hacemos, todo eso estaba integrado. Hay una pregunta que nos atraviesa: si en ese primer llamado ese lenguaje musical estaba, ¿cuándo fue que dejamos de cantar?

PENSAR EL CUERPO ES PENSAR EL MUNDO

Qué entendemos por cuerpo y qué pasa cuando un cuerpo se institucionaliza. Qué lugar le damos al cuerpo en la escuela, y en los diferentes ámbitos en donde nos relacionamos y en donde nos vinculamos. La escuela es lo que la sociedad espera de la escuela, lo que el sistema espera de la escuela, lo que el sistema espera de la

sociedad. Es necesario pensar qué nos pasa, porque todos pasamos por esa escuela y todos pasamos por esa fragmentación, y es con lo que luchamos también a lo largo de la vida. Muchas veces en el ambiente artístico uno encuentra la posibilidad de mantener esa infancia presente de algún modo. Nos lo planteamos como una pregunta: ¿cuánto de juego hay en el arte y cuánto de arte hay en el juego?

A la vez, pensamos la escuela como un espacio de encuentro, como una de las instituciones que más escucha y que más problemáticas aloja. A través de la educación, podemos hacer transformaciones sociales y políticas. En este sentido, como dice Le Breton: "Pensar el cuerpo es pensar el mundo".

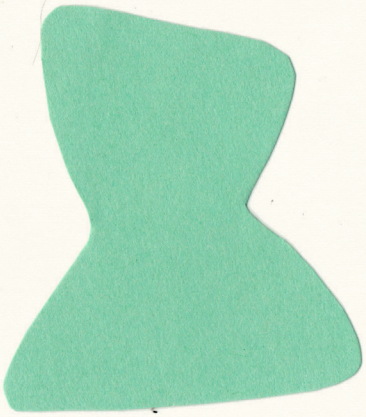
Entonces, qué podemos hacer para que esos cuerpos dejen de ser obedientes, qué podemos hacer para que esos cuerpos se conciban de una manera integral y no fragmentada. Qué podemos hacer para que la escuela sea un espacio de disfrute, de aprendizaje y no de replicar estructuras de poder, que se nos van colando por esta escuela que -decimos nosotros- nos habita. Esta escuela a la que, al mismo tiempo, vemos con una capacidad de transformación para generar hábitos más autocríticos, generadores de argumentación, de fundamentos y de intercambio.

Entendemos que la educación es un acto y un hecho colectivo, que lo hacemos entre todas y todos.

Entonces, en realidad, el cuerpo es un asunto que nos interesa porque de alguna manera lo vamos a llevar con nosotros toda la vida. Y es a través del cuerpo que se alojan todos los aprendizajes.

A nadie se le ocurre decir: “alguien acune a mi bebé porque no sé cantar”. Esas expresiones graciosas son chistes, pero en realidad están poniendo al arte en un lugar lejano, en un lugar de don. Hay una invitación que es urgente: encontrar, incluso en lo más sencillo, que yo soy hecho de música. Es urgente reconocerse artistas en este sentido humano, porque no es ninguna cosa extraordinaria.

El cuerpo es barro, es agua, es piedra, es ladrillo, es casa, es andamio, es ritmo. Todo nace del cuerpo: el movimiento, el caminar, el canto, el grito. Es casa de todos los lenguajes. Fuente de creación sin fronteras. El cuerpo es narrador, es escenario, es personaje. Es la línea de infinito. Es poesía. Por eso es etéreo y también es fuego. Porque es camino, es historia, es enredo. Todo nace del cuerpo, el sonido, el silencio, el llamado, el aliento y el abrazo.



DIEGO GOLOMBEK

Es licenciado y doctor en Biología de la UBA. Es investigador superior del CONICET, profesor plenario en la Universidad de San Andrés y profesor titular en la Universidad Nacional de Quilmes (donde dirige los laboratorios del Tiempo y de Cronobiología). Fue Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y presidente de la Sociedad Argentina de Neurociencias. Ha publicado alrededor de 20 libros y realizado ciclos televisivos y exposiciones interactivas. Recibió, entre otros, el premio nacional de ciencias "Bernardo Houssay", la beca Guggenheim, el premio Konex de Platino en comunicación, el premio IgNobel, el premio Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias, el premio "Public Understanding of Science" de la Third World Academy of Sciences (TWAS), el premio "Ciudad Capital" de México, el Premio Latinoamericano de Popularización de las Ciencias (Red Pop / UNESCO) y la Orden de las Palmas Académicas del gobierno de Francia. Ha sido nombrado personalidad destacada de las ciencias en la ciudad de Buenos Aires y coordinó el Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación. La UNESCO le otorgó el premio Kalinga, la mayor distinción a nivel mundial en popularización de la ciencia.

LA CIENCIA EN JUEGO

DIEGO GOLOMBEK

ADORABLE PUENTE

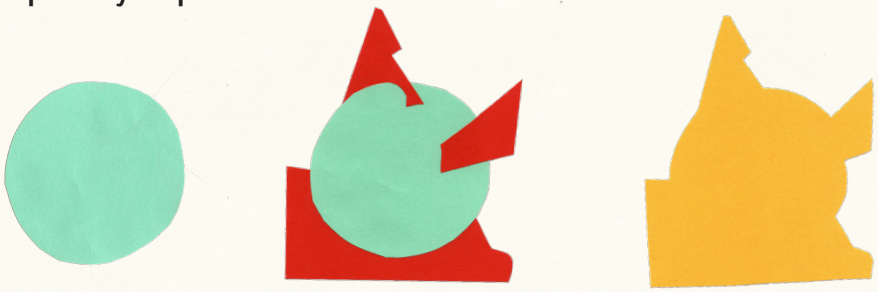
Hablar de neuro está de moda, es neuro-todo: neuro fútbol, neuro café, neuro coaching, neuro magia, neuro arte, neuro lo que se les cante. Y dentro de eso, aparece algo que es aplicar lo que sabemos del cerebro a la educación. ¿Cuál es el puente entre la neurociencia y la educación? ¿Qué metemos ahí adentro, entre una y otra? Un montón de cosas: podemos entender el estrés, entender qué pasa con la atención, con la memoria, qué pasa con la nutrición, qué pasa con el cerebro y qué pasa con la educación, o podemos irnos a entender la empatía, el trabajo en equipo, la motivación, la creatividad o el sueño, que es lo que yo trabajo.

Comparto cuatro ideas. Veamos el primer concepto: todos compartimos la misma organización celular, porque somos humanos y somos humanas.

Entonces entender esos principios es clave a la hora de enseñar. Por supuesto esto está modulado: todos tenemos el mismo cerebro, pero hay cosas que actúan sobre ese cerebro. Somos un poco eso, esa mezcla entre lo que traemos de fábrica y lo que hacemos. Los pilares cognitivos, por ejemplo, la implicación activa: sabemos que tanto en los animales de laboratorio como en los humanos, lo que importa es estar

activamente implicado con los estímulos. Si estás quieto, no aprendes adecuadamente. Esto se denomina implicación activa, implicarse activamente con el conocimiento. Esto lo sabemos perfectamente en el laboratorio y, obviamente, quienes hacen docencia lo saben perfectamente en el aula. Hay que trazar ese puente.

Segundo, aprendemos equivocándonos; aprendemos con esa diferencia entre lo que uno planea y lo que ocurre.



Esa diferencia se llama error y ese feedback, esa información sobre el error, es la que nos permite ir afinando el error. Ese aprendizaje se enciende cuando hay señales de error, sin señales de error, el aprendizaje no se enciende de la misma manera. Esto lo sabemos en el laboratorio, pero nos falta el puente para llevarlo al aula.

Tercera cuestión, venimos al mundo con ciertas predisposiciones.

No somos una tabla vacía, la tábula rasa, venimos preparados para capturar información. Venimos con predisposición a ver el mundo de cierta manera.

Finalmente hay un concepto de Stanislas Dehaene. Él propone que utilizamos áreas del cerebro que, tal vez, evolutivamente se utilizaron para otras cosas. Las reciclamos para poder aprender, y a eso lo llamó reciclaje neuronal. Por ejemplo, ¿por qué podemos aprender a leer, por qué podemos aprender a sumar? La evolución no previó esto, no hay un estímulo ahí afuera que haga selección natural para leer o sumar. Lo que él dice es que estos productos culturales vienen de un reciclaje neuronal.

JUGAR POR JUGAR

El juego construye cerebros complejos, hay muchísima evidencia de esto en animales. Los animales juegan muchísimo, sobre todo los pequeños. Si le impedís a una rata de laboratorio que juegue, que arme cosas, que interactúe con otras, su cerebro se desarrolla distinto.

Sin movimiento no hay emoción y no hay aprendizaje.

Hay gente muy experta en esto, que incluso dice que el aula tiene que ser una aula en movimiento permanente, tenés que estar moviéndote como profe y tienen que estar moviéndose los alumnos y las alumnas para poder aprender.

El juego es aprendizaje. Claramente, el juego por el juego en sí, bienvenido sea; pero en el medio aprendiste. A veces hay que tener el juego áspero, a lo bestia, yo voy y me tiro encima tuyo y nos peleamos un poco y después estamos bien. Es imprescindible ese juego áspero para moverte después en una vida que va a ser áspera. El juego mejora la vida en el sentido más amplio del término, te hace más saludable, no solamente más inteligente, con más motricidad o con otras formas de capacidad de pensamiento abstracto.

¿Qué pasa en el cerebro de un niño cuándo juega? Los niños nacen con una curiosidad natural. A medida que ejercitan su imaginación o expresan cómo se sienten, pueden ser individuos creativos y empáticos, de ahí la importancia del juego como un apetito para seguir aprendiendo. La falta de juego puede hacer que finalmente tengamos una dificultad de aprendizaje bastante importante.

CIENCIA PARA CAMBIAR EL MUNDO

Somos la mezcla de lo que traemos de fábrica, lo que ligamos de papá y mamá, que es un montón, y lo que hacemos con lo que traemos de fábrica.

Los amigos, la familia, la educación, el juego, lo que comemos, nuestras ganas de hacer cosas, lo que debiéramos llamar ambiente o cultura. Eso

es lo que somos, esa mezcla maravillosa entre lo que traemos de fábrica y lo que hacemos con lo que traemos de fábrica.

Acá hay un mensaje maravilloso de la biología: lo que traemos de fábrica tiene límites, tiene techo; en cambio, lo que hacés con lo que traes de fábrica, no.

Nacés con predisposiciones, pero esas predisposiciones prenden, se apagan, se desarrollan dependiendo de lo que hagas, de lo que juegues, de lo que eduques, de lo que quieras.

¿Para qué enseñar a pensar científicamente? Por muchos motivos: un alumno que piensa científicamente, un niño, una niña que piensa científicamente va a aprender mejor, va a ser mejor alumno, va a ser eventualmente un mejor ciudadano, no se va a comer cualquiera, va a pedir evidencias frente a ciertos reclamos. Pero, sobre todo, porque pensar científicamente nos hace mejores personas, hace que seamos menos prejuiciosos, que paremos la pelota antes de tomar una decisión, que escuchemos a otros y a otras y además porque la ciencia nos ayuda a entender qué es esto que somos.

La ciencia en juego se trata de entender lo que somos, entender la ciencia que te pasa mientras estás haciendo cosas. Los científicos no siempre somos muy buenos en esto de cambiar el mundo y tenemos que pedir a la gente que sabe cómo hacerlo. ¿Y quiénes saben qué hacer? Los poetas y las poetas, como el poeta argentino Raúl González Tuñón, que escribió en 1957 un poema extraordinario llamado *La luna con gatillo*, que en un momento dice:

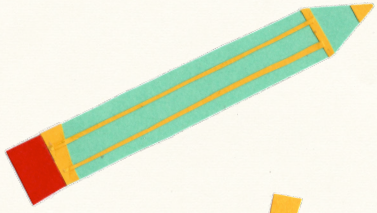
“un poema no es una mesa, ni un pan, ni un muro, ni una silla, ni una bota. Con una mesa, con un pan, con un muro, con una silla, con una bota, no se puede cambiar el mundo”.

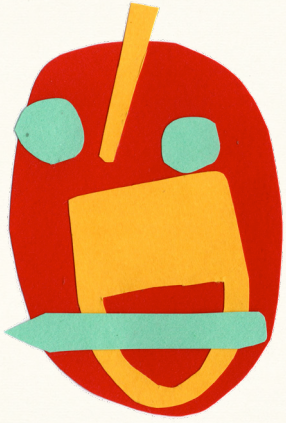
Tuñón nos dice que con un poema sí, y espero que estemos de acuerdo de que con el juego, con la educación y con la ciencia, también.

La ciencia es así

El desafío es hablar de ciencia en juego, pero vamos a hablar de ciencia sobre todo. Acá tenemos un problema, porque hablar de ciencia es un oxímoron: no se habla de ciencia, la ciencia se hace. Empecemos entonces haciendo un poquito de ciencia. Los y las invito a hacer un experimento:

Agarren un lápiz, una birome, un dedo, y ubíquenlo entre los dientes.



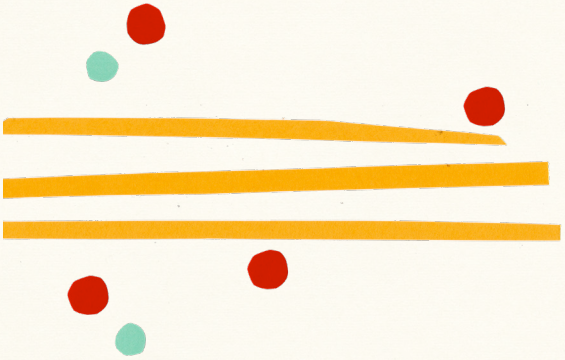


Tengo una pregunta para todos y todas: ¿no se sienten mejor, no están felices? Ahora, mismo lápiz o mismo dedo, pero en lugar de ponerlo entre los dientes, lo ponen entre el labio y la nariz, y aprietan fuerte. Permítanme predecir que la están pasando mal, verdad.
¿Cómo puede ser esto?

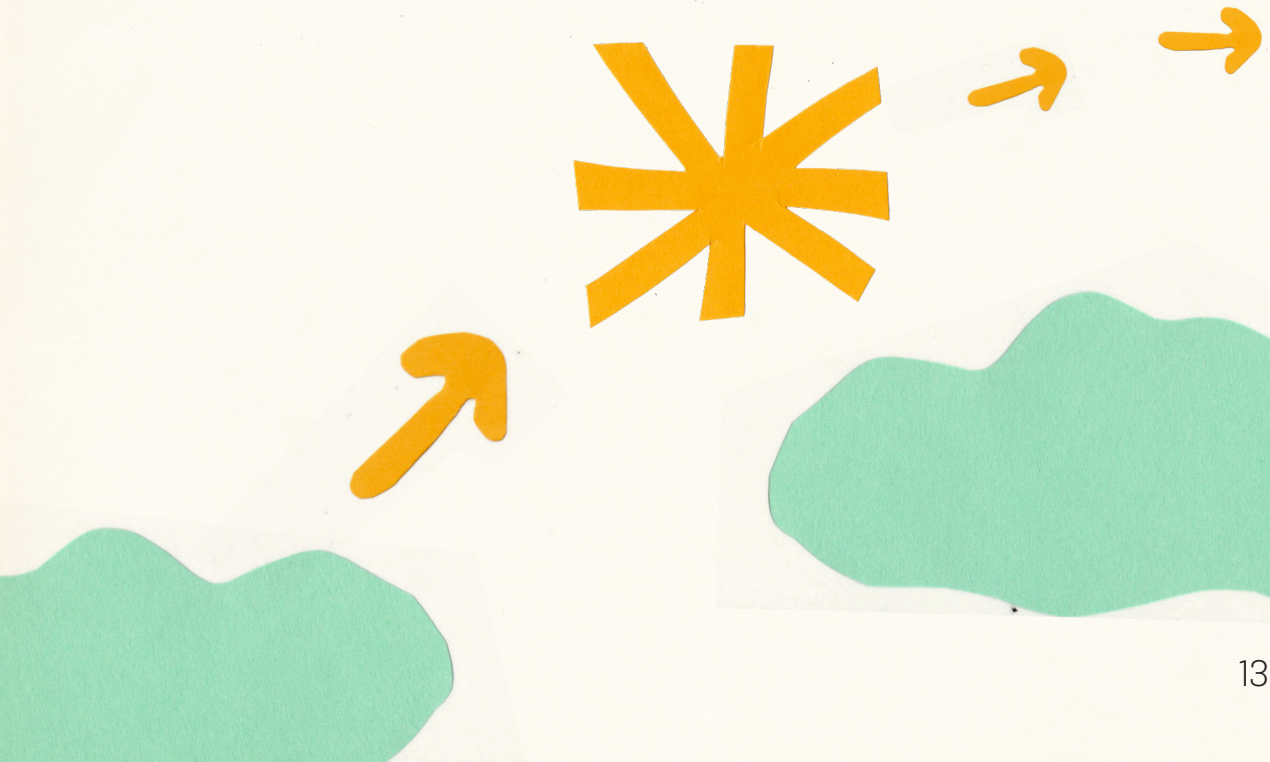
A veces la ciencia es completamente anti-intuitiva.

Uno está acostumbrado a pensar que se emociona y luego actúa; uno primero está contento y luego sonríe; uno primero tiene bronca y después pone cara de bronca; uno primero está triste y después llora; uno primero tiene miedo y después sale corriendo.

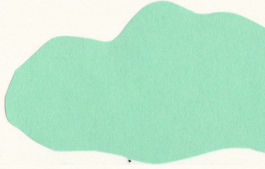
Pero el experimento que hicimos acaba de demostrar exactamente lo contrario, **acaban de mostrar que primero viene el cuerpo**, primero viene forzar una sonrisa, y estos músculos le dicen al cerebro "che, estás sonriendo, estás contento, ponete feliz". O estos músculos le dicen al cerebro "estás poniendo cara de bronca, debes tener bronca".



Hay tantas cosas que son anti-intuitivas y las dejamos pasar: decir sale el Sol es obvio, pero minga, el Sol no sale nada, la que se mueve es la Tierra. A veces la ciencia es así.



Apuntes



La patria de la infancia

Especialización en políticas Culturales públicas

La infancia es una patria sin límites para habitar

Formar Cultura
Gestión Cultural Pública
Ministerio de Cultura Argentina