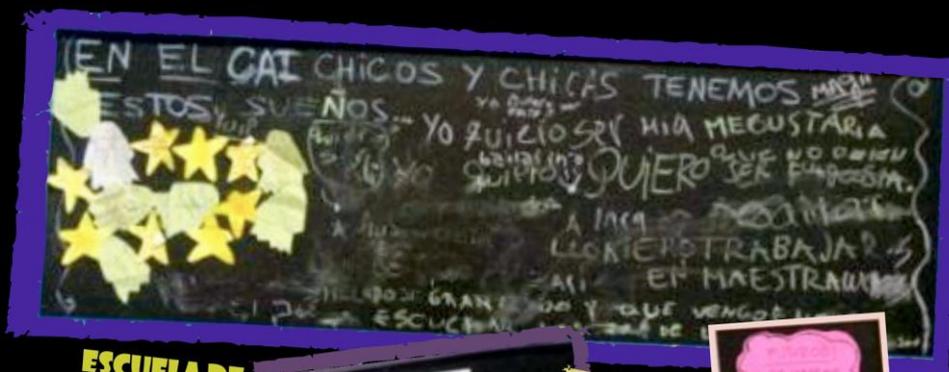
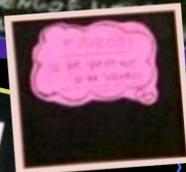
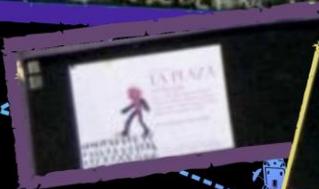


MÁQUINAS DE ENUNCIACIÓN, ESCUCHA Y VISIBILIDAD

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA CON NIÑXS DE LA
ESCUELA PRIMARIA DE BARRIO SOL NACIENTE EN TORNO A LA HISTORIA
BARRIAL, LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN Y EL ARCHIVO



ESCUELA DE
NUESTROS
SUEÑOS



MARÍA LUZ GÓMEZ

Universidad Nacional de Córdoba
Escuela J. R. Recalde
2021



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Secretaría de posgrado

MÁQUINAS DE ENUNCIACIÓN, ESCUCHA Y VISIBILIDAD

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA CON NIÑXS DE LA
ESCUELA PRIMARIA DE BARRIO SOL NACIENTE EN TORNO A LA HISTORIA
BARRIAL, LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN Y EL ARCHIVO

Tesis presentada para optar al título de Doctora en Letras

Tesista: María Luz Gómez

Directora: Mirta A. Antonelli

Diciembre, 2021
Córdoba, Argentina



Presentación de Tesis FFyH - RDU está distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).
<https://rdu.unc.edu.ar/>

Resumen

La tesis doctoral se configura a partir de cuatro experiencias de Investigación Acción Participativa con niños y docentes de la escuela primaria J. R. Recalde localizada en barrio Sol Naciente de la ciudad de Córdoba. El barrio fue construido hace una década a partir del traslado de diferentes comunidades en el marco de una política habitacional local. La investigación se pregunta por las experiencias situadas de la niñez en el barrio y *con* los niños de la escuela. A partir de los ciclos de reflexión, acción y formación propios de la propuesta metodológica participativa, la investigación deviene en la construcción de un museo escolar de la memoria *con* los chicos y se articula en tanto proyecto educativo institucional concebido desde la participación y el protagonismo de la niñez.

Las experiencias de investigación participativa con niños se encuentran elaboradas a partir de cuatro narrativas concebidas en tanto superficies de inscripción de problemas, aprendizajes y posibilidades en torno a las prácticas. Las narrativas funcionan en el diseño de la tesis con otra serie de capítulos, analítico-críticos, que recuperan y van desarrollando los campos de problemas que cada una arroja. *Entre* narrativas, se despliegan los siguientes ejes reflexivos: la apuesta metodológica de la investigación-acción participativa con niños y sus tensiones en el campo de las ciencias sociales y humanas; los choques con la escuela y sus lógicas; la niñez y su agencia en el marco de las sociedades adultocéntricas, los regímenes de enunciación y visibilidad de la niñez, y el museo-archivo como invención colectiva. Se analiza especialmente el funcionamiento de los dispositivos de investigación participativa desplegados en tanto máquinas de enunciación, escucha y visibilidad de los niños que trastocaron gramáticas escolares y del mundo adultocéntrico, los cuales se configuran en ejes de reflexión.

Palabras claves: Investigación Acción Participativa, niñez, escuela, dispositivos de enunciación

Abstract

The present doctoral thesis is based on four Participatory Action Research experiences with children and teachers at J.R. Recalde primary school, located at Sol Naciente district in Cordoba city. This neighborhood was built a decade ago, as part of a community-relocation plan aligned to the local political strategies. The investigation wonders about childhood experiences at the neighborhood and with kids from school. Staring with reflection, action and education cycles as a constitutive part of the participative methodological proposal, the investigation turns into a School Memory Museum with the children and it's articulated as an institutional educative project conceived from childhood's participation and prominence.

The participative research experiences with kids are built on four narratives conceived as trouble's inscription surfaces, learning and possibilities based on practice. The narratives work on the thesis' structure with some other few critical-analytical chapters which recover and develop each one's trouble sphere. *Between narratives* the following reflexive points are unfolded: the methodological bet of the participative action research with children and their tensions in the Social and Human Sciences, the crashing with the school and its logic; childhood and its intervention framed on adult-based societies, the childhood enunciation and visibility regimen and the file-museum as a collective invention. With narratives as a starting point, this thesis especially analyzes the performance of the participative investigation devices, shown as enunciation, listening and visibility of the children whom slightly changed school's grammar and the adult-based world, becoming into reflection spots.

Key words: Participatory Action Research, childhood, school, enunciation devices.

AGRADECIMIENTOS

Cuando pienso en la trama de afectos que me acompañan e hicieron posible este trabajo, en medio de otras aventuras de la vida, se me figura una imagen que quisiera ofrendar. En el libro *Los pájaros* de Germano Zullo, ilustrado por Albertine (2012), un señor despliega la tarea de liberar a un grupo de pájaros de todos colores. Uno de ellos, antes de salir volando, se demora, se detiene y comparte un tiempo con el señor. El pajarito le invita a volar y, en las últimas imágenes de la historia, los vemos a ambos formando parte de la bandada multicolor hacia algún lugar. Los pájaros se organizan y levantan al señor hasta que toma vuelo por sí mismo, junto a ellos.

“A veces lxs chicxs nos hacen levantar vuelo”, dijo una vez una maestra de la escuela J. R. Recalde en un taller al que dimos apertura con este libro. Aquella imagen de la bandada que se impulsa, sostiene y mueve al ritmo común, que levanta a quien no puede y va hacia un horizonte compartido, me hace pensar en todas aquellas personas y seres que me han impulsado, que me impulsan y junto a quienes comparto la vida. Agradezco profundamente a cada uno de los pajaritos que me hacen seguir andando y junto a quienes hacemos andar algo más bonito el mundo:

A Marisa, Gustavo y mis abuelxs.

A mi directora, Mirta A. Antonelli, por tantos años de acompañamiento, por los tiempos de lectura, escucha y diálogo.

A la comunidad de la escuela J.R. Recalde, por la confianza y el trabajo cotidiano de hacer escuela, especialmente a las docentes Isabel, Jessica, Gabriela, Ivana, Paula y Graciela. A las directoras y vices, Natalia, Cristina, Tania y Alicia.

A cada unx de lxs chicxs que formaron parte de las aventuras investigativas en la escuela y que las hicieron posibles.

A lxs compas de La Casita Comunitaria La Soñada y lxs vecinxs de Sol Naciente con quienes seguimos haciendo andar la esperanza cada día; especialmente a Jacqui, Bianca, Gina, Alicia y toda la familia Correa.

A lxs compas que transitaron el colectivo FERIA de Archivos, por ayudar a materializar la invención del museo de la memoria La máquina del tiempo: Laura Sarmiento, Pamela Domínguez, Valentina Vinci, Julieta Franco, Rocío Pérez, Luciana Sánchez, Carlota Reyna, Enrique Llorens y Ana Comes.

A lxs compas de la Universidad Nacional de Córdoba, por compartir lecturas y conversaciones nutricias; especialmente a Kolo Dahbar, Sole Boero, María Bella, Lili Pereyra y Edu Mattio.

A las amigas junto a quienes compartimos las urgencias, las preocupaciones y los esfuerzos particulares del trabajo de investigación académica: Bibiana Buenaventura, Carine Monteiro, Cynthia Juárez y Julia Patiño.

A mi amigo Franco Petrone, por la edición de imágenes y el diseño de portadas, a Ailín García y Silvina Giovannini por el trabajo de corrección de textos y a mi amiga Angie por la colaboración con la traducción.

A Juliana Bonacci, por bordar algunos espacios de escritura.

A lxs compas de Villas las Selvas, Salsipuedes, que me acogieron en sus niditos durante el trabajo intenso de escritura; especialmente a Julián, Kamay, Silvana, Pitias, Luz y Anita. A Inti, por alegrar muchas de las mañanas de trabajo y a Kamay quien me alentó a escribir un libro más corto, la próxima vez.

Al monte, a su río, a sus pájaros y piedras; a los seres de la tierra que aún nos sostiene, pese a todo, y sigue haciendo florecer.

A cada unx de lxs chicxs junto a quienes armamos bandadas.

A quienes nos invitan a detenernos, como el pajarito del cuento, y a encontrarnos de un modo especial. También, a mudar de movimiento, acompañadxs.

Por cada recomienzo.

ÍNDICE

Agradecimientos | 4

Índice de contenidos | 6

Abreviaturas | 10

Cómo hacer andar una máquina del tiempo | 11

Palabras para iniciar un recorrido

Iniciemos un encuentro ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? | ¿Cómo llegamos a construir una máquina del tiempo? | Un recorrido posible | *Entre* narrativas | Movimientos | Una nota sobre la (fuga de) “x”

PRIMERA PARTE. RECOMENZAR

1. Primera narrativa. Contar una historia y volver a andar | 31

Ciclo temporal 2012

1.1. Mapear. Un apunte breve | 38

1.2. Momentos, trazos y sentidos | 39

* Hacer existir: irrupción y escucha | 47

2. Mirar, pensar, crear algo del mundo juntxs | 54

2. 1. *Con*. Un lazo | 55

2.2. Investigación Acción Participativa. Una historia subterránea | 60

2.3. Desplazamientos epistémicos y metodológicos | 65

2.4. Junto a lxs chicxs | 68

*Movimientos investigativos. Aprendizajes, orientaciones y posibilidades | 70

Movimiento itinerario-codo a codo | Movimiento obra en construcción | Movimiento de diseminación

3. Cómo tomar el pulso a la experiencia | 75

3.1. Invocación | 76

3.2. Investigación. Experiencia | 79

3.3. Exposición. Arrojo | 82

3.4. Inscripción | 84

3.5. Invenciones narrativas | 87

*Movimientos escriturales | 90

SEGUNDA PARTE. ITINERAR

4. Segunda narrativa. Una obra en construcción y el choque con lo *impropio* |

95

Ciclo temporal 2015

4.1. Caracola de ocho manos y su choque con lo escolar | 100

4.2. Incomodidades | 106

* Inconcluso. Impropio | 111

5. “¿Para qué nos preguntan?” Acerca del *con* niñxs y *en* la escuela | 115

5.1. La gramática escolar y nuestras *lógicas impropias* | 116

5.1.1. La fuerza del principio igualitario | 126

5.2. La escuela como territorio de *experimentación* | 134

*Hacia una noción de lo impropio escolar: habitar lo inconcluso | 139

6. Tercera narrativa. “Por qué vivimos en las afueras de la ciudad” | 143

Ciclo temporal 2016

6.1. Un itinerario que prendió | 146

6.2. Cuando nos conocimos | 149

6.3. Cuando nos llegó una carta | 150

6.4. Cuando mapeamos el barrio | 152

6.5. Cuando arreglamos la plaza | 154

*“Nos moviliza a todas” | 159

7. Niñez y existencia política | 164

7.1. Una escena | 165

7.2. Derechos de lxs niñxs y lugares de enunciación. Imágenes para abrir una praxis emancipatoria | 170

7.3. Los lenguajes de la participación y el protagonismo de lxs niñxs. Búsquedas para habitar la escuela | 177

*Plural y en movimiento | 185

TERCERA PARTE: INVENTAR

8. Cuarta narrativa. La máquina del tiempo | 191

Ciclo temporal 2017-2018

- 8.1. Peligro, inexistencia, rescate | 194
- 8.2. Hacer hablar las paredes. De mapear a montar | 198
- 8.3. El archivo lo impregna todo | 206
- 8.4. Hacer andar, conmover | 209
- *Pedacitos de memoria | 214

9. Máquinas de enunciación, escucha y visibilidad | 223

- 9.1. Movimientos investigativos: regímenes de visibilidad y espacios de aparición | 224
 - 9.1.1 El taller como encuentro: voz, palabra y escucha | 229
- 9.2. Crear un “plano común”. Todxs somos investigadorxs | 235
 - 9.2.1. Inscribir sentidos sobre la experiencia | 240
 - 9.2.2. De tallerista de murga a investigadora ¿una seño fuera de rol? | 242
- 9.3. Una política de escucha a las prácticas. Voces docentes | 242
 - 9.3.1. Sobre el andar codo a codo con la maestra Isabel y lxs chicxs de cuarto grado | 244
 - 9.3.2. Choques y (des)aprendizajes | 246
 - 9.3.3. Diseminaciones | 248
- *Aparecer-con: irrupción, inscripción, entre | 255

10. Archivar. Guardar recuerdos, contar historias, armar recorridos | 259

- 10.1. Hacer andar la memoria con lxs niñxs: polvo en suspensión, montajes lúdicos | 260
 - 10.1.1. Entre las ruinas. Restaurar. Exponer | 261
 - 10.1.2. En el pasillo. Memoria y montaje en acción | 274
- 10.2. Hacer hablar los mapas. Un campo de conflicto en torno a lo común y un contra- archivo | 287
 - 10.2.1. De mapear a archivar | 291
- * Una escuela que (an) archiva | 297

Fuerzas impropias. Lo que se está moviendo, lo que hace mover | 303

Palabras para despedirnos y reencontrarnos

Un posible | Desde los bordes | Armandó máquinas | Recomenzamos, itineramos, inventamos. Ciclo tras ciclo | Para hacer mundo juntxs | Ser parte de una historia entre la igualdad y la desigualdad

Última página | 320

Dos fragmentos de lo que está andando y una nota sobre la memoria que insiste

Referencias bibliográficas | 323

ABREVIATURAS

CI	Cuadernos de investigación
DR Equipo Directivo	Diálogo reflexivo con equipo directivo
DR Directora	Diálogo reflexivo con Alicia Ceballos, directora de la escuela
DR Vicedirectora	Diálogo reflexivo con Tania Álamo, vicedirectora de la escuela
DR Docente Isabel	Diálogo reflexivo con Isabel Quinteros, docente titular de la escuela
DR Coord. CAI	Diálogo reflexivo con Sofía Casalis Juárez, coordinadora del CAI
DR Docente Jesica	Diálogo reflexivo con Jesica Pereyra, docente interina de la escuela
DR Docente Ivana	Diálogo reflexivo con Ivana Asinari, docente interina de la escuela
DR Maestra de Apoyo	Diálogo reflexivo con Paula Pierani, Maestra de Apoyo en el marco del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemáticas
DR Tallerista	Diálogo reflexivo con Cristina Rojas Monticelli, tallerista de murga
IAP	Investigación Acción Participativa
CAI	Centro de Actividades Infantiles
MCMV	Mi Casa, Mi Vida

CÓMO HACER ANDAR UNA MÁQUINA DEL TIEMPO

PALABRAS PARA INICIAR UN RECORRIDO

“Seño, diga: Siempre hay tiempo. Siempre hay tiempo para estas cosas que iluminan la vida”. En la escuela primaria de Sol Naciente hacemos cosas que iluminan la vida.

Hacemos el tiempo.

(María Luz Gómez, noviembre de 2018)

Aquello que dijo Joaquín una tarde de calor de fin de año mientras caminábamos de la escuela al almacén del barrio ocupa un lugar en la colección abierta e infinita de cosas tan inconmensurablemente dichas que no puedo no guardar. En algún momento, brotó el impulso por acopiar las cosas dichas, escuchadas y leídas que me descolocaron. Ocurre que la mayoría de las veces suelen haberlas dicho niñxs, chicxs y pibxs. Ante tanto material recolectado, ocurre a veces que una, como investigadora, queda atrapada en no saber qué hacer con aquello, cómo buscarle una forma o acaso un sentido y, a su vez, que otrxs puedan hacer sentido ante la materialidad conjunta. El hecho de haber inventado “La máquina del tiempo” fue una de las maneras de compartir ese problema del qué hacer con las cosas dichas, escritas e inscriptas en torno a nuestras historias. De esa manera, fue posible que busquemos darle forma entre varixs y que pensemos junto a aquellas palabras. Esto nos orientó a darle otras vueltas al asunto, por ejemplo, cómo es que estas cosas importan y a quiénes; qué puede hacer una escuela con ellas; qué lugar puede haber para las historias colectivas y para las de cada quien o para aquello que queremos, necesitamos y buscamos decir a otrxs. Incluso, lo que lxs niñxs, especialmente, quieren decir y encontrarnos de ese modo especial *ante* o *con* la vida que vivimos.

Ocurre que hay tiempo. Aquello que dijo Joaquín una tarde de calor de fin de año mientras caminábamos de la escuela al almacén del barrio es indubitable, qué otra cosa podría haber sino es tiempo en nuestra existencia y para que nuestra existencia se despliegue, día a día, minuto a minuto. Por otro lado, también ocurre que siempre falta el tiempo. Incluso, ocurre que hay quienes deciden qué hacer con el tiempo que compartimos y, también, hay quienes se rebelan, como pueden. En la escuela, preocupa mucho ese vínculo entre el hacer y el tiempo, cómo ocuparlo para que alcance, según algunos criterios o los criterios que solo algunxs deciden. En la escuela, inquieta especialmente este asunto sobre el tiempo cronológico porque nunca es suficiente para todo lo que “hay que” enseñar.

Sucede también que hay quienes piensan que no solo existe este tiempo cronológico, el del tic tac del reloj, el de los horarios de la escuela, sino que también hay otros tiempos y que eso es solo una forma de vivirlo. Parece que hay algo propio de la infancia que es un modo diferente de vivir el tiempo, un tiempo *aiónico*, dice el filósofo Walter Kohan convocando a otro filósofo, Gilles Deleuze (Kohan, 2007); un tiempo

especial de juego, más bien, del jugar. Un tiempo de inmersión, no numérico. Un tiempo diferente, alternativo quizás, al tiempo productivo de las sociedades modernas, como también ha dicho Agamben (2001), otro filósofo. Ocurre también que hay un sentido de la palabra escuela, aquel sentido presente en el origen griego de *scholé*: un tiempo liberado para entrar en contacto con aquello del mundo que una generación valora, por su amor al mundo, y desea compartir a la que viene. Un bien común liberado para la humanidad, dispuesto, ofrecido amablemente para su libre recreación, como lo escriben Masschelein y Simons (2014).

“Siempre hay tiempo para estas cosas que iluminan la vida”, dijo Joaquín, mientras conversábamos acerca de un video que hicimos en la escuela sobre nuestro museo y que publicamos y compartimos en redes sociales; hablábamos también de los álbumes con fotos que cada quien se llevó a su casa aquel día. Joaquín me hizo decir su palabra, su verdad, me dijo: “seño, diga”. Me atrevo a aseverar que allí hubo una pista sobre nuestro vínculo engranado en la confianza. Sabe que lo escucho y que me importa su decir. “Maestrxs son los que nos golpean con una novedad radical”, escribió cierta vez Deleuze en un homenaje a Sartre, afirmando el acontecimiento que constituyó para él y su generación la producción del filósofo por aquel entonces recientemente fallecido (Deleuze, 2002). Alguien que enseña una manera de pensar nueva y necesaria en su tiempo, como Joaquín, uno de lxs tantxs maestrxs que circulan por Sol Naciente y la escuela. En las páginas que siguen se lxs encontrarán y, acaso, lxs conocerán un poco.

Vamos a adentrarnos aquí en la niñez¹, las niñeces, la escuela y el tiempo; en torno a cohabitar, co-construir y compartir los lugares que habitamos es que daremos vueltas en las escrituras que siguen. Resulta que, en esta oportunidad, una de las conexiones que hallamos fue inventar una máquina del tiempo en un pasillo de la

¹ Nuestro modo de entender, pensar y decir acerca de la niñez es en “plural” y “en movimiento”, en afinidad con compañerxs que nos han donado estas figuras y su modo especial de augurar vínculos con las “niñeces”, una comunidad de afinidad con la que vamos a dialogar con detenimiento en el capítulo 7 “Niñez y existencia política”. Si por niñez entendemos el modo en que se designa a las personas que transitan ese tiempo de la vida que cada espacio y grupo social demarca de manera particular como tiempo de la infancia, del cachorro humano como lo designa Bustelo (2016), sabemos que cada experiencia de niñez es singular, situada y en devenir. Siguiendo a Colángelo, entre otrxs, (2003), entendemos que existen diferentes y desiguales formas de vivir la niñez. Para nosotrxs, entonces, hay “niñeces”, es decir, experiencias singulares, diferentes y desiguales, de vivir la niñez. Afirmar una niñez plural y en movimiento implica poner en cuestión una noción de infancia hegemónica en tanto eurocéntrica, androcéntrica, clasista y adultocéntrica para abrir una imagen de niñeces singulares, situadas, en devenir. En esa apertura, buscamos tensionar, trastocar y transformar nuestras prácticas y modos de relacionarnos. En nuestro trabajo hablamos acerca de lxs niñxs junto a quienes compartimos nuestras experiencias de investigación y entonces decimos “lxs chicxs”, un modo en que ingresa a la escritura, o se escabulle más bien, nuestra lengua de todos los días en la escuela. En realidad, tal y como vamos a desplegar hacia el final de estas primeras palabras, en nuestra habla cotidiana coexisten tanto “chicos y chicas” como “chiques”, aunque el uso inclusivo de la lengua aún se nos desliza de manera tímida y suele generar preguntas, cuestionamiento y fricciones, como nos sucede con la “x” al escribir.

escuela. A veces es cuestión de decidir qué hacer con el tiempo. “Siempre hay tiempo para estas cosas que iluminan la vida”, me dijo Joaquín, y sigo pensando ¿qué ilumina su vida?, ¿y la nuestra?, ¿qué puede iluminar nuestra vida en común? ¿Acaso compete a la escuela fabricar instantes que iluminen la vida?, ¿hacer un tiempo para esa clase de cosas?

El pasillo de la escuela primaria Jorge Raúl Recalde de barrio Sol Naciente nos está invitando a entrar en una máquina del tiempo. Un grupo de chicxs dijo que en estas paredes está el pasado, el presente y el futuro. Se trata de un museo de la memoria, un espacio de creación entre niñxs, directivxs, maestrxs, algunxs vecinxs y el colectivo FERIA de Archivos². “Bienvenidas y bienvenidos a la máquina del tiempo”, nos señala un cartel en el pasillo junto a una navecita. Alrededor, en las paredes, hay historias para *hacer andar*, como nos gusta decir.

Iniciemos un encuentro ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos?

Sol Naciente es el barrio en el que termina el recorrido del colectivo número 27. Colinda con los barrios IPV Arguello, El Cerrito y Autódromo, y se ubica en la zona noreste de la ciudad de Córdoba. Se encuentra entre terrenos en los que se está construyendo una urbanización privada, tomas de tierras, baldíos y planes de viviendas de diferentes épocas que dan cuenta de un mosaico urbano muy heterogéneo. Conoceremos un poco sobre su historia recorriendo el pasillo de la escuela y haciendo andar la invención maquínica. El barrio fue construido a partir de una política habitacional específica de erradicación de villas o asentamientos urbanos y periurbanos informales, el programa Mi Casa, Mi Vida³ (MCMV), a través del cual se desplazaron familias de

² El colectivo FERIA de Archivos funciona como un espacio de trabajo colaborativo y de investigación-acción en torno a proyectos participativos con eje en el territorio y las memorias colectivas. El grupo comienza a constituirse en los años 2012 y 2013 cuando iniciamos un proyecto de Investigación Acción Participativa en dos espacios barriales que fueron la escuela y la murga de jóvenes de barrio Sol Naciente. Nos fuimos involucrando en un campo exploratorio y experimental al vincular nuestras prácticas pedagógicas e investigativas con la construcción de dispositivos de comunicación de lxs niñxs en la escuela y hacia la comunidad.

³ El programa NUEVOS BARRIOS Mi Casa, Mi Vida fue central en la segunda gestión del gobernador José Manuel de la Sota en Córdoba y se realizó con financiamiento directo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Fueron erradicadas alrededor de 35 villas hacia zonas de la periferia urbana y se construyeron 11 barrio-ciudades que concentran entre 300 y 600 familias provenientes de diferentes comunidades. De manera sistemática, los antecedentes locales de investigación fundamentan la magnitud de esta política en la transformación y polarización del diseño urbanístico y de circulación de grupos sociales en Córdoba. Durante el último decenio, estas reconfiguraciones han tendido a profundizar el carácter socio-segregatorio, neoliberal y de vigilancia. En el capítulo 10 desplegamos algunas lecturas críticas de la política pública a partir de lo que resguarda y expone nuestro archivo-museo como experiencia. Destacamos, dentro del amplio repertorio de bibliografía crítica acerca de las distintas dimensiones del programa, los trabajos de Levstein y Boito, 2009; De la Vega, 2010; Núñez y Ciuffolini, 2011 y Pedrazzani, 2011 los cuales integran una breve selección que ofrecemos para consulta en la Bibliografía en torno al

diversas zonas de la ciudad hacia complejos de viviendas llamados barrio-ciudades. Los complejos cuentan con un total de entre 300 y 600 casas y se encuentran emplazados fuera del anillo urbano.

Trabajamos aquí, en el barrio, desde el momento del traslado. Unos años antes de este profundo movimiento, formábamos parte del taller de murga que funcionaba en Villa Canal de las Cascadas. Nos acompañamos en aquel momento tan difícil en que llegaron las topadoras y los camiones del ejército a la villa. Entre el barrio y la escuela fuimos activando espacios para reflexionar juntxs, especialmente *con lxs niñxs*, acerca de la experiencia del traslado y la vida en el territorio. ¿Cómo vivimos acá en el barrio?, ¿cómo queremos vivir?, ¿cómo se entrelazan nuestras historias y nuestra historia en común?, ¿para qué sirve hacer andar la memoria?, ¿cómo la movemos?, ¿qué podemos hacer juntxs para encaminarnos hacia la vida que deseamos? fueron algunas de las preguntas que estuvimos tanteando a través de recorridos lúdico-pedagógicos y creativos de Investigación Acción Participativa que se encuentran montados en este trabajo escritural y que venimos impulsando, o *activando*, como a veces decimos, desde el año 2012.

En la pared del Pasado del museo cayeron pedacitos de memoria. Allí se guardan los recuerdos de las villas de donde venían lxs niñxs que llegaron al barrio. Entre navecitas de colores, estrellas, paraguas y algunas palabras que acompañan las imágenes aparecen líneas en movimiento curvo como trazos de un vuelo:

El barrio se inauguró en el 2008, eso significa que vinieron algunos gobernantes y les dijeron unas palabras a los nuevos vecinos y vecinas. Trajeron a familias que vivían en 8 villas o que no tenían casa. Estos son los nombres de las Villas y barrios de donde vinieron los niños y las niñas: Villa Canal de Las Cascadas-Villa Marta, Los Infiernillos I y II, Villa Tersuave, Villa Costa Canal-Saldán, Villa Warcalde, San Francisco, Villa Rivera Indarte. Cuando los trasladaron no estaba construida la escuela y los niños y las niñas no sabían a dónde iban a estudiar. La escuela se terminó de construir un año después (museo de la memoria La máquina del tiempo. Escuela J. R. Recalde, 2018).

La escuela primaria se crea junto con el barrio. Como cuenta el museo, la institución educativa inicia su tarea al año siguiente del traslado de las familias lo cual constituye un problema evidente con respecto a la continuidad de la educación de la comunidad

programa Mi Casa, Mi Vida (Ver pág. 337). Asimismo, hemos realizado una lectura crítica en un trabajo antecesor (Gómez, 2013).

durante la transición. “Fue un tiempo de mucha lágrima”, relata Alicia, la directora que abre sus puertas por primera vez en el año 2009. Alicia elige presentarse al cargo de directora en esta escuela, le otorgan las llaves y, acompañada solo por un agente de personal policial, comienza a habitarla y a caminar el barrio. La escuela no solo le da la bienvenida a lxs niñxs, sino que las familias también encontraron un lugar donde hablar y ser escuchadas en momentos signados por el desarraigo, cuenta Alicia. Ella suele recordar:

Había una necesidad que yo sentía que no podía con tanto, me decían de los dolores, de sus abusos, sus cosas de niñxs, sus cosas de grandes, tan fuerte, que yo me sentaba sola en el escritorio y decía, no puedo con esto, no puedo, no puedo, seguí ... (se le entrecorta la voz por la emoción y las lágrimas brotando). Y de uno que venía, se sumaban dos, tres y la dirección estaba siempre con alguien y me superaba, era demasiado para uno. Después se agregaron otros oídos, el CAI, las vices, ustedes (...) yo sentía que las piernas me temblaban porque no podía parar la violencia en el patio de la escuela, que las docentes me decían que era el último año y renunciaban y yo sentía que no podía luchar. A la vez, extrañaba mi lugar de origen donde estaba contenida y acá tenía un armario con dos carpetas y no tenía nada y tenía que hacerlo todo (DR equipo directivo, 2018)

En aquella época, coordinábamos el taller de murga Los Luminosos que venía de Villa Canal de las Cascadas. Nuestros encuentros giraban entre los patios de las casas de lxs chicxs y la plaza del barrio, buscando un lugar. Al año siguiente, llega a la escuela el programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) y se nos convoca a presentarnos para cubrir el rol de talleristas. El CAI fue un programa socioeducativo para escuelas primarias que proponía un acompañamiento a las trayectorias escolares a partir de dos modalidades: una jornada con talleres artísticos y recreativos que funcionaba los días sábados por la mañana y un trabajo educativo semanal realizado por maestras comunitarias. Para nosotras, las talleristas de murga, fue la puerta de entrada a la escuela desde uno de sus intersticios. Desde allí, activamos una primera experiencia de IAP con niñxs que empezó a expandirse y a hacerse notar. Para algunas maestras, también, fue la puerta de entrada a la comunidad y para la directora constituyó un apoyo necesario a su tarea, especialmente en los primeros años. A lo largo de la tesis podremos conocer un poco más acerca de la historia institucional, del barrio, de lxs chicxs y del modo en que fuimos haciendo cosas en común.

¿Cómo llegamos a construir una máquina del tiempo?

A través de una serie de sucesos, procesos y cronologías entrecruzadas durante alrededor de diez años compartidos se fue configurando la idea, proyecto y concepto de un espacio que experimenta el ensamblaje entre un museo y un archivo en la escuela. Así es como comenzamos a idear un espacio para la reconstrucción de la historia de la comunidad desde lógicas participativas. Cierta principio constructivo del museo en acción, a través de experiencias de investigación participativa, buscó articular diferentes dinámicas de enunciación *de* y *para* lxs chicxs de la escuela. La configuración, la experimentación, la puesta a prueba e invención constantes de este tipo de dinámicas de enunciación constituyen un elemento nodal de los movimientos investigativos que presentamos, especialmente, en relación con los procesos de investigación colectivos y participativos y el trabajo con niñxs en la escuela. Además, da cuenta de una modalidad de investigación y de construcción de saberes, o bien, de investigación para la construcción de saberes compartidos y de a varixs, puestos en acción, en movimiento, al ras del suelo, entre pasillos, tanteando, husmeando y deliberando. Buscamos hacer andar mundos posibles, vínculos de cuidado mutuo, otros modos de hacer escuela y de ser adultxs, maestrxs, compañerxs; y en estas búsquedas nos hemos encontrado con experiencias que han venido disputando la configuración de dispositivos de participación de la niñez en distintos espacios y tradiciones académicas en los cuales nos hemos inspirado.

El movimiento de la investigación, que es participativo y de acción, busca activar un recorrido de co-creación de conocimientos significativos para quienes forman parte del proceso a través del análisis, la reflexión y la acción transformadora en torno a la lectura del mundo común y nuestra realidad situada. Es por eso que se aspira a que todxs tomemos parte, por lo menos, en algunas de las decisiones sobre la investigación, pensemos juntxs qué nos interesa indagar y elaboremos las estrategias de acción en un proceso colaborativo. Esta forma de abordarlo intenta desplegar una alternativa a las formas convencionales de investigación social donde quien investiga se considera un experto externo a la comunidad que analiza e interpreta. Esta forma de concebir la IAP se nutre de la educación popular (EP) en sus experiencias latinoamericanas y constituye una invitación a pensar juntxs cómo vivimos, cómo queremos vivir y qué podemos hacer para activar respuestas comunes en nuestros espacios de vida, en nuestra realidad cotidiana, o articulándonos con redes de luchas sociales más amplias. Aquí las respuestas son entendidas no del lado de las soluciones sino de la activación de inteligencias comunes en el pensar y hacer juntxs. Desde la EP se busca animar a las personas a organizarse, impulso que constituye su horizonte político emancipatorio

(Algava, 2009; Korol, 2016). Precisamente, las preguntas en torno a lo que hay y lo que puede ser, la desigualdad y la igualdad, lo posible y su acontecer o provocación son los interrogantes que engranan los movimientos investigativos con niñxs que buscamos hacer andar.

Con anterioridad a esta investigación doctoral, durante el año 2012, llevamos adelante una serie de movimientos investigativos desde la misma perspectiva de la IAP en los cuales problematizamos la experiencia de traslado de un grupo de niñxs de las comunidades de las que provenían al nuevo barrio ciudad, en el marco de un taller de murga que coordinábamos en el espacio del CAI de la escuela. En el primer capítulo, compartiremos una narrativa sobre aquel primer movimiento investigativo, experiencia inaugural en la cual exploramos modos de enlazar nuestro trabajo como educadoras populares con la investigación académica que tomó forma en nuestro Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas (FFyH, UNC)⁴.

A partir del campo de efectos que desencadenó aquel trabajo en la institución educativa, activamos esta investigación doctoral en Letras ante el impulso de seguir la fuerza del pensar junto a lxs niñxs y su experiencia de vivir en el barrio. No solo buscábamos reconocer la experiencia de lxs chicxs en la escuela, en el sentido de “hacerla aparecer”, sino que intentamos pensarla y hacernos preguntas juntxs, al ponerlas en común, y desplegar respuestas creativas. Las preguntas que desencadenaron la investigación doctoral fueron: ¿cómo pensar *con* lxs niñxs cómo viven en su barrio y cómo quisieran o podrían vivir? ¿Cómo podría un trabajo de investigación potenciar, desplegar, colaborar en un proceso colectivo y de construcción de conocimiento situado *con* ellxs? ¿Qué puede abrir una investigación desde estos horizontes problematizadores *en* la escuela pública?

⁴ El TFL fue dirigido por la Dra. Mirta Antonelli y contó para su realización con el apoyo de la beca de iniciación a la investigación otorgada por el CIN (Consejo de Investigaciones Científicas) durante el año 2011. Desde entonces, compartimos espacios como la cátedra Teorías de los Discursos Sociales II de la Escuela de Letras en la que era profesora titular hasta hace apenas unos años y de la cual seguimos formando parte. También formamos parte de un conjunto de proyectos de investigación subsidiados (por Secyt y Pict) en los cuales, así como en la cátedra, fuimos desplegando en equipo algunas herramientas críticas para abordar los discursos sociales, sus funcionamientos y sus efectos a partir de las problemáticas que nos atraviesan en nuestros territorios, nuestras comunidades, nuestros cuerpos.

Las lecturas, discusiones y prácticas críticas que allí acontecieron y en colectivo, forman parte de aquellas fuerzas que han hecho andar nuestra escritura y praxis investigativa. Entre los meses de abril de 2015 a abril de 2020 conté con el apoyo de una beca interna doctoral, otorgada por Conicet y dirigida también por Mirta. Aunque mi trabajo en ambos espacios -la escuela y el barrio- fue y sigue siendo constante porque soy parte de ellos, me interesa apuntar la importancia de haber contado con la beca en la medida en que habilitó condiciones para poder entregarme y arrojarme de lleno al trabajo de la investigación-acción participativa como un trabajo sin tiempos, siempre fuera de tiempos, para poder estar en la escuela y en el barrio con amplias posibilidades de acoplarme a las dinámicas, ritmos y movidas institucionales y comunitarias.

Como todo proceso de IAP crece cíclica y elípticamente entre la reflexión y la acción colectiva, los itinerarios investigativos que recorrimos para comenzar a indagar estos sentidos sobre la experiencia de lxs niñxs en su barrio derivaron en la creación de un museo de la memoria que llamamos “La máquina del tiempo”. Lo entendemos como un espacio para la participación y escucha *a y entre* lxs niñxs, un dispositivo que trastoca gramáticas escolares y del mundo adultocéntrico, los cuales se volvieron ejes de reflexión-acción. Las nociones de participación, protagonismo y escucha empezaron a circular cada vez más en nuestras conversaciones, proyectos, planificaciones y se hizo necesario, de hecho, detenerse a pensarlas con mayor profundidad.

Sigilosamente, nuestros movimientos investigativos recorrieron los espacios, desde los sábados de CAI y el taller de murga hasta entrar, por primera vez, a un aula de grado junto a una maestra y el grupo de chicxs. Empezamos por el aula, salimos al patio de la escuela, a los pasillos y al barrio, otra vez. Creativamente, ocupamos un pasillo en particular, en donde iniciamos la construcción del museo.

Un recorrido posible

He significado y reconstruido esta historia a partir de ciclos temporales en los cuales se desplegaron cuatro movimientos investigativos con niñxs y docentes. Estas investigaciones se realizaron en la escuela en un periodo que comprende desde el año 2012 al 2018 a partir de lo cual, surgió la creación del Museo y su articulación en tanto proyecto educativo institucional, desde la participación y protagonismo de la niñez. El proceso se fue desplegando siempre junto a otrxs, como las compañeras del colectivo Feria de Archivos⁵ y también aquellas con quienes iniciamos un proyecto de extensión universitaria junto a las docentes de la escuela⁶.

⁵ En relación con este colectivo podemos ver la nota al pie núm. 1.

⁶ El Proyecto de Extensión “Escucha, participación y protagonismo: sentidos y prácticas que entran el proyecto institucional. Talleres de reflexión y escritura con docentes y directivxs de la escuela primaria J. R. Recalde” comenzó a gestarse desde el año 2017 y 2018 cuando iniciamos un proceso de acompañamiento a todo el plantel docente. Durante ese periodo iniciaron los primeros proyectos que fueron pensados desde la noción de participación, que instamos a que nos siga interpelando desde nuestras prácticas. A partir del año 2019, conformamos un equipo junto a Marisa Muchiut (docente de la Escuela de Cs. de la Educación de la FFYH, UNC), Tania Álamo (vice directora de la escuela J. R. Recalde) y Paula Pierani (docente de la escuela J.R. Recalde), al que inscribimos en la Secretaría de Extensión Universitaria de la FFYH (UNC). Realizamos talleres con docentes y directivxs en los que se diseñaron y desplegaron procesos de reflexión sobre las prácticas que buscaban incentivar la escucha, la participación y el protagonismo de la niñez. El proceso que iniciamos a partir del año 2019 constituye una línea de trabajo abierta a partir de esta investigación que no ingresa en los ciclos temporales que aquí abordamos. No obstante, nos parece importante destacar que al iniciar el 2019 desplegamos una línea de vida colectiva de la escuela. Allí participó la directora Alicia durante su último año de gestión, antes de jubilarse y sus palabras se irán escuchando a través de la extensión de la tesis.

Para hacer pensables estos movimientos investigativos y ciclos temporales con sus despliegues situados y sus entramados, construimos una serie de *invenciones narrativas* que hacen eco tanto de la narrativa pedagógica (Ripamonti, 2017) como de la sistematización de experiencias (Jara, 2016). Las narrativas reconstruyen una práctica educativa para pensarla y hacerla pensable a otrxs, abren problemas, visibilizan tensiones y elaboran sentidos. Si bien tanto las narrativas pedagógicas como las prácticas de sistematización de experiencias se construyen a partir de ciertas incisiones metodológicas propias, mi búsqueda se asienta en una escritura porosa y marcada por los registros de varios años de trabajo en la escuela, así como por ciertas modalidades de construcción de saberes que entranan narraciones, descripción incisiva y reflexión crítica. Esto señala un camino que nos orienta hacia ciertas conceptualizaciones que permiten comprender por qué la experiencia se dio de una manera pero no de otra y qué más podemos pensar y habilitar a través de ella.

Las invenciones narrativas recorren las inquietudes particulares de cada momento elucubrando pistas acerca de las condiciones que hacen posibles los procesos participativos *con* niñxs en la escuela: cómo crear un contexto de transmisión y experiencia que active instancias para la construcción de significados sobre la historia común; cómo abordar el lugar de lxs niñxs, su escucha y su palabra, en las reflexiones sobre el vivir juntxs; por otro lado, qué hacer con los fracasos. Cada narrativa ensaya alguna manera particular de volver reflexivas nuestras maniobras en territorio cruzando miradas con quienes vienen andando recorridos desde la pedagogía de la memoria y la educación popular.

Nuestras invenciones narrativas son un modo de reescribir e interrogar los registros y memorias de la investigación a partir del ejercicio de realizarles preguntas. Buscan ser herramientas para elaborar aquello que nos fue forzando a pensar, en el sentido de percibir -como nos dicen Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011)- por dónde viaja aquella fuerza problematizadora que nos inquieta y que, para no agotarse, impulsa a pensar, a hacer, a inventar. En ese sentido, desde la metodología narrativa, específicamente pedagógica, entiendo su escritura en tanto dispositivo de recuperación de la experiencia y de sus elementos o incidentes críticos, aquellas huellas que tensan el relato. Nos planteamos, entonces, si acaso escribir funciona haciendo hablar aquello que se engrana entre los momentos y procesos colectivos: ¿cómo hacer andar, funcionar y mover una experiencia?, ¿cómo hacerla pensable para quienes participamos y para quienes no?, ¿para qué?, ¿cómo se conoce la realidad desde la intervención?, ¿qué se conoce?, ¿qué es posible y cómo es posible hacer con lxs niñxs en la escuela?

El 2020 nos enfrentó al desafío de realizar talleres virtuales donde pudimos registrar, de algún modo, el trastocamiento que nos dejó el ASPO desde la escuela.

El orden cronológico de los procesos se ve atravesado por ciertas tensiones significativas que articulan la escritura. Buscamos aquí dar cuenta de un despliegue vivo, de los hitos que moldearon los procesos, de su crecimiento. De algún modo, organizamos las narrativas por ciclos temporales y consideramos el ciclo desde esta lógica interna que se articula entre lo cronológico y lo problemático o tensionante del proceso. El ciclo temporal no se plantea coincidente al ciclo lectivo escolar -aunque constituye sus condiciones de producción, sin lugar a dudas- sino que articula un bucle experiencial en el que se proponen algunos objetivos y se despliega un movimiento investigativo con niños. El ciclo temporal resulta un modo de percibir y significar el movimiento investigativo entre estos objetivos propuestos y lo acontecido, tensionándose en algo que lo hizo significar de manera particular. Entre uno y otro ciclo hay preguntas e inquietudes que fueron insistiendo, que se fueron transformando y, también, aparecieron nuevas. Entre cada narrativa y ciclo temporal existe y se siente el paso y el peso por cada una, es decir, las anduvimos con el paso y el peso de la anterior, lo que no nos lleva a pensar desde una lógica acumulativa o condicionante sino, en todo caso, desde una lógica de huella. Cada ciclo temporal recomienza una historia no lineal y nos resitúa. Cada ciclo se ha movido internamente, asimismo, en un enlace de reflexión-acción-reflexión propio de la IAP.

La tesis ensambla, de este modo, las siguientes cuatro narrativas:

- Narrativa 1. Reandar la historia

Ciclo temporal 2012

- Narrativa 2. Una obra en construcción y el choque con lo impropio

Ciclo temporal 2015

- Narrativa 3. “¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad?”

Ciclo temporal 2016

- Narrativa 4. La máquina del tiempo

Ciclo temporal 2017-2018

Entre narrativas

El ciclo temporal que instauré en primera instancia remite a una de las varias cronologías antecesoras del proceso específico de la investigación doctoral, un antecedente necesario para comprender el proceso creacionista de la máquina del tiempo en tanto y en cuanto aporta pistas para entender su posibilidad situada y real. No es la primera vez que se hace necesario volver a narrar esta historia inaugural centrada en la escuela primaria del barrio, debido a que hace casi una década que venimos compartiendo nuestras experiencias en distintos espacios, más y menos cercanos a lo

académico. No obstante, cada vez que acontece la narración procuro que emerja afectada por alguna entonación incisiva, si es que indefectiblemente no podría no suceder de otro modo. ¿Cómo recomenzar a contar esta historia? Una vez más, una más entre tantas. ¿Qué recomienzo y qué entonaciones incisivas son ahora necesarias o involuntarias? ¿Qué nos dicen? ¿Qué voz engrano para asumir ese relato? o ¿qué voz se va engranando una vez que se inicia el relato, que se recomienza?

Estas cuatro narrativas funcionan en la escritura de la tesis con otra serie de capítulos que recuperan y van desarrollando las zonas problemáticas que cada una arroja en tanto superficie de inscripción: la apuesta metodológica de la Investigación Acción Participativa con niñxs y sus tensiones en el campo de las ciencias sociales y humanas; las tensiones en torno al territorio escolar y sus lógicas; la niñez y su agencia en el marco de las sociedades adultocéntricas; la dimensión enunciativa abordada desde nuestras máquinas de enunciación, escucha y visibilidad, y el museo-archivo como creación. La estructura de la tesis ensambla, de este modo, dos tramas textuales: una trama preponderantemente narrativa (las invenciones narrativas) y otra analítico-crítica. La dinámica de exposición de dichos ensamblajes entre narrativas pedagógicas y capítulos que abordan campos problemáticos crece en tres momentos configurados como partes de la tesis, recorridos a través de la historia.

La primera parte, **Recomenzar**, se despliega relacionada con el primer ciclo temporal y con la primera narrativa. El capítulo 1, la primera narrativa, nos pone en contacto con una de las cronologías antecesoras del proceso específico de la investigación doctoral, la experiencia inaugural, como dijimos, de IAP. Nos ancla en una temporalidad anterior, su prehistoria, que resulta necesario escuchar para comprender las condiciones que hicieron posible los movimientos investigativos que le siguen. Se pregunta: ¿Cómo contar esta historia? Una vez más, una más de tantas. ¿Con qué entonación emerge o se hace necesario un recomienzo?

El capítulo 2 se adentra en una de las decisiones vitales de la investigación: la apuesta por la Investigación Acción Participativa con niñxs y sus desafíos en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. Estos dos capítulos giran en torno a lo que entiendo como el momento detonante de este trabajo doctoral, aquel en el que emergen las preguntas de investigación que activaron el proceso. Dichas preguntas están vinculadas a la niñez y lo posible en el barrio, preguntas que nos sitúan en el campo de estudios de las infancias latinoamericanas. En particular, en las metodologías participativas y la agencia de lxs sujetxs que, en el devenir de la investigación, se (nos) fueron chocando con otros campos de pensamiento y praxis. En el capítulo 3 despliego algunas ideas en torno a la escritura y a la experiencia a partir del modo en que se fueron gestando las

invenciones narrativas que constituyen la tesis, el dispositivo escritural que elaboramos para dar cuenta de los procesos de IAP.

La segunda parte de la tesis, **Itinerar**, se despliega en torno a dos narrativas que son las correspondientes al segundo y tercer ciclo temporal (2015 y 2016). Estas narrativas, capítulos 4 y 6, dan cuenta de lo sucedido al resituarnos en la escuela e iniciar procesos investigativos con los grupos de niñxs en el marco de la investigación doctoral. Esto es algo que, a su vez, entendemos como un momento de reapertura del campo de problemas de la investigación *en* la escuela. Ambas narrativas se desarrollan en espacios escolares diferentes, el CAI (capítulo 4) y el aula de 4° grado (capítulo 6) de tal modo que nos permiten advertir el modo en que el espacio escolar se vuelve un asunto singularmente problemático que no habíamos apuntado en el ciclo investigativo antecesor, especialmente cuando se trata de pensar la participación o el co-protagonismo de lxs niñxs.

De esta manera, se vuelve necesario abordar las conceptualizaciones de gramática y lógica escolar para pensar en torno a los *choques* de nuestra propuesta con dicha gramática (capítulo 5). En este movimiento reflexivo empezamos a significar nuestro trabajo desde la noción de *lógicas impropias* en una zona problemática vinculada, por un lado, al contexto escolar y a las nuevas maneras de hacer escuela (capítulo 5) y, por otro, a la niñez y el adultocentrismo (capítulo 7).

El tercer momento, **Inventar**, se despliega en torno a la última narrativa (capítulo 7) en la que se relata la creación colectiva del museo La máquina del tiempo. Este momento de la tesis supone un arrojito a la memoria colectiva, el archivo y el museo en el espacio escolar. Intento dar cuenta aquí del acontecimiento de lo imprevisto ante la creación del museo-archivo y su apertura a un nuevo campo de problemas y posibilidades que trastoca la lógica escolar desde *fuerzas y lógicas impropias* tocando dimensiones institucionales. Se construye un proyecto en común con la institución y se abre un posible que aún nos vincula: el museo.

La experiencia creacionista del museo se ancla en los aprendizajes de los momentos anteriores y nos permite vislumbrarlos a partir de la presencia desplegada y sostenida en el tiempo. En esa transversalidad, desarrollamos las máquinas de visibilidad, escucha y enunciación, nuestra noción-herramienta de trabajo que surge de entender y plantear la IAP en tanto dispositivo de enunciación y escucha a/entre niñxs (capítulo 9). El capítulo 10 profundiza en torno al campo de problemas abierto en la cuarta narrativa (capítulo 8) sobre las imágenes, su exposición y las formas de montaje desplegadas con lxs niñxs con andamiajes para hacer andar el museo-archivo en construcción. Intenté pensar tanto el archivo activo escolar como el carácter de contra-archivo, algo que podemos vislumbrar si recomenzamos la historia de la investigación y

sus motivaciones iniciales en relación con cierto campo de conflicto en torno a lo común y las formas de vivir juntxs.

Hacer de un proceso de IAP una tesis doctoral atravesada por narrativas fue un trabajo elíptico en el cual resulta pertinente no solo dar cuenta sino también apuntar reflexiones metodológicas en relación con la manera particular en que elegimos hacer investigación social. Esto considera los ciclos de reflexión-acción-reflexión, el espiral de Investigación Acción Participativa que recomienza. En el trabajo de elaborar estas invenciones narrativas pude advertir y, acaso, comprender que asumir un rol de coordinación de procesos participativos y de IAP implicó siempre construir y hacer andar dispositivos de enunciación-escucha. La IAP los necesita e, incluso, no puede funcionar sin ellos. En la medida en que cada ciclo de IAP se desarrollaba, fuimos registrando las zonas problemáticas y abriendo caminos de indagación que nutrían cada aventura. Después del 2018, año en que inauguramos el museo, nos dimos un tiempo para hacer emerger las narrativas como un nuevo movimiento escritural y se logró en ese trabajo concebir el funcionamiento de la tesis *entre narrativas*.

En el espacio de cierre de cada capítulo verán un apartado apuntado con un asterisco inicial (*). Este segmento señalado indica un momento de detención y un esfuerzo por registrar, de alguna manera, aquello que me ha ido quedando del movimiento escritural, ya sea que provenga de las experiencias relatadas en las narrativas o del movimiento reflexivo que sobre ella realizan los capítulos analítico-críticos. No pretende ser una síntesis ni una conclusión sino una huella reflexiva, un modo de imaginar mi propio *poso de experiencia* y lo que en él va germinando, como desarrollaremos en el capítulo 3. En las narrativas, se trata de una huella sobre lo que queda de la experiencia; en los capítulos analíticos, del movimiento reflexivo crítico sobre aquellas.

Anudando los cuatro ciclos temporales, podemos imaginar un modo en que estas lógicas *impropias* de andar con lxs chicxs se desplegaron desde afuera de la escuela, partieron desde un taller de murga del barrio, hacia ciertas zonas intersticiales de la escuela como el CAI o el pasillo. Lograron meterse en el grado, en las reuniones docentes, perforar las paredes, ocupar un pasillo, luego otro y otro. Insistimos que no se dieron de modo lineal, sino más bien *arácnido*, como diríamos con Deligny (2018), en el sentido de movimientos elásticos y vivos que configuramos en espacios-refugios para andar juntxs. Movimientos inestables, pero que dejaron marcas, hilos sueltos o huellas, restos o trazos, inscripciones olvidadas y registros intencionados.

Movimientos

He querido poner en relieve la idea de movimiento. Hablamos de *movimientos investigativos con niñxs* y de *movimientos escriturales*. De este modo, busco hacer presente y poner en relieve nuestro modo de investigar con otrxs, juntxs, y lo que sucede en ese andar juntxs. Se trata de desplazamientos en espacios, con velocidades, ritmos, tiempos, duraciones, impulsos, orientaciones, fuerzas, puntos de detención singulares que son determinantes y configuran su modo. En los *movimientos investigativos* busco distinguir el *con* porque se trató sobre todo de moverse *con* otrxs, juntxs, buscando formas de tramar algo común, especialmente, algunas direcciones hacia dónde ir y ciertas motivaciones para movernos hacia ellas. De los *movimientos escriturales* me detengo en tres modos de proceder de la escritura en relación con la experiencia de investigación: registros, narrativas y escritura *entre narrativas*.

A propósito de estos procedimientos me interesó apuntar una zona de inquietudes y reflexiones que empezó a emerger: la escritura (narrativa y reflexiva) y la experiencia pedagógica. Busqué y procuré hacer una puesta en valor, poner en relieve todo lo que se fue engranando entre modos de investigar con otrxs y modos de escritura porque hay una construcción de conocimiento que allí acontece y de la cual daremos cuenta en relación con la praxis. Para esto, propongo pensar en lo que nutre cierto compost de experiencia para estar preparadxs para lo que no se puede estar nunca preparadxs de forma acabada, como nos gusta decir con las palabras de Kohan (CINEAD, 2018), para lo inanticipable de cada encuentro y sus azares.

En estos movimientos elípticos hay algo que nos interesa destacar: nunca dejamos de pensar entre las experiencias acontecidas y lo incalculable por venir, en la búsqueda de orientaciones, en la construcción de aprendizajes, en el reconocimiento de posibilidades desde la acción y para la acción, educativa e investigativa, en la escuela. Nuestros movimientos se construyen desde un lugar que es el de seguir formando parte de la escuela; ahora, desde el Museo, por lo que son caminos reflexivos desde la práctica y para la práctica. Surgen de un movimiento que nunca es de determinaciones sino de aprendizajes, hallazgos, orientaciones y siempre inestables, pero que van conformando nuestro vivo menjunje o compost experiencial, como veremos luego, en el espacio colectivo de la escuela.

Cabe consignar que hay una presencia casi constante en la investigación doctoral de un sujeto colectivo que narra, que cuenta, que reflexiona. El sujeto colectivo que asume el habla resulta en un nosotrxs que se mantiene inestable, durante toda la escritura. A veces remite a las talleristas del momento en que se desarrolla la experiencia. Otras veces, se trata de lo que pensamos, reflexionamos o decidimos con

las maestras o con el equipo directivo. Muchas veces más, remite a cuestiones que decidimos hacer con lxs chicxs. Cuando se trata de alguna decisión o reflexión que no fue enunciada directamente desde estos colectivos he procurado deslindar el sujeto colectivo que habla a unx en singular aunque, como sabemos, siempre se trata de una inteligencia colectiva activada en el proceso, como diría Suely Rolnik (1989). Desde esta oscilación e intentos de distinción, cada narrativa configura una voz singular desde el modo particular en que busca destacar a quienes formaron parte de aquella experiencia. Cada capítulo analítico, a su vez, configura otra voz que vuelve a la narrativa para repensarla.

Durante el movimiento de escritura final de la tesis nos atravesó la pandemia provocada por el SARS COVID-19. Fui entramando esta escritura entre los tiempos de aislamiento y aquellos de retomar la presencialidad plena. Entonces se volvía insistente, como un fulgor intermitente, el pensamiento acerca del lugar de la co-presencia en nuestras experiencias como condición irremplazable de todo lo acontecido. ¿Qué, si no la co-presencia, el estar juntxs, codo a codo, hizo posible lo que sigue? Mientras la escuela hacía lo posible para lograr sostener vínculos con lxs niñxs y sus familias, buscando señales constantes en el terreno de la imposibilidad, nos preguntábamos: ¿cómo saber acerca de la experiencia de lxs niñxs?, ¿cómo abrir espacios de escucha en una precaria e insostenible virtualidad?, ¿cómo sostener líneas de continuidad en torno a lo aprendido y creado cuando parecen modificarse de manera radical las condiciones de vida?

Una nota sobre la (fuga de) “x”

El cartel del museo anuncia “Bienvenidos y bienvenidas a la máquina del tiempo”. Aquí lo renombramos y decimos “Bienvenidxs a la máquina del tiempo”. Hace poco tiempo escribimos unos apuntes al respecto en los que pensábamos al calor de ciertas situaciones escolares en las cuales algunos usos inclusivos de la lengua aparecieron como posibilidades⁷. Sutiles oportunidades de discusión ocurrieron y ocurren porque la

⁷ Junto a Virginia Heredia escribimos “Cuando se me fuga la ‘x’. Ocasiones para la disrupción en la escuela primaria entre la lengua, su norma y su desborde” (2020). En aquel artículo pensamos ciertas situaciones y escenas emergentes durante los movimientos investigativos que realizamos en la escuela en las cuales la Educación Sexual Integral (ESI) se presentó como una posibilidad para problematizar en torno a la experiencia de la lengua. A partir de allí, buscamos acompañar a algunas docentes en propuestas que empezamos a gestar desde el Museo de la Memoria. Me interesa apuntar que, con Virginia, compartimos el espacio de un proyecto de investigación subsidiado por Secyt y radicado en el CIFYH. En los momentos de intercambio del equipo, en donde confluyen las actividades grupales y las investigaciones particulares, hemos nutrido ciertas lecturas que forman parte de esta investigación.

“x” se (me) fuga. En los talleres, en mis propios escritos en el pizarrón o en las hojitas que usamos con lxs chicxs, aparece. También suelo nombrar, en ocasiones, la variante femenina excluida. Se trata de un impulso de uso inclusivo de la lengua en exploración, que no encuentra certezas acabadas o estabilidades. Busca, a veces, tomar posiciones.

Fue así como nos pusimos a dialogar con algunas docentes y compañeras en torno al potencial pedagógico de la incomodidad que causa una letra que no se puede leer, un lenguaje que todavía se escucha raro o un cartel que nombra: “¿Sucede algo desde que nuestro cartel del pasillo dice ‘Bienvenidos y Bienvenidas’?, ¿indica algo?, ¿qué campo de efectos puede abrir?, ¿y cuando lxs chicxs dicen “somos historiadores e historiadoras”?” (Gómez y Heredia, 2020: 4).

Como decíamos, durante los años en los cuales estuvimos construyendo el museo con lxs chicxs acontecieron situaciones de fuga de x. Recordamos una:

Estábamos escribiendo en el álbum del grupo de historiadores e historiadoras. Lauti lee y dice:

—Acá dice nosotros, hay que poner la “x”, usted pone la “x”

— ¿Para qué? Le pregunto.

—Y, para no poner historiadores y historiadoras, mejor la “x”. Me responde.

En el ajetreo de una jornada a fin de año, en los preparativos de alguna cuestión importante del museo en los pasillos de la escuela, aconteció otra vez un comentario de Lauti hacia mí:

—Seño, vio que ahora se escribe distinto, se escribe con “x”, con “e”

— ¿Y por qué? Le pregunto.

—No sé, porqué es mejor.

Y entre el “seño, seño” de otrxs, no volvimos a retomar la conversación (Cuaderno de investigación, 2018).

¿Por qué para Lauti será mejor hablar con “e”? ¿Por qué no hicimos lugar a esa conversación? ¿Cómo podría abrir un espacio reflexivo? (Gómez y Heredia, 2021:8)

Como nos deja ver el relato, la inestabilidad en los modos de nombrarnos como “Grupo de Historiadorxs”, a partir de fugas de “x” y “e”, fue una constante. A veces, nos decíamos “historiadores e historiadoras”, “investigadores e investigadoras”. Otras veces, alguien escribía con x, generalmente alguna de las talleristas. No hicimos ocasión para pensarlo juntxs ni tomar una decisión respecto de las posibilidades genéricas que se abrían para nuestro nombre. Cada vez que hablemos del “Grupo de Historiadorxs” en

nuestras escrituras consideremos, entonces, que se trató de una nominación en movimiento y que, en todo caso, sobre la que inscribo *un uso* dentro de los posibles.

Hablamos en términos de *uso inclusivo* en vez de *lenguaje inclusivo* porque ponemos en relieve las prácticas del lenguaje, sus funcionamientos y efectos. Nuestra gramática binarista expresa y construye la existencia de una heteronorma. Si el lenguaje puede entenderse como una tecnología de gobierno del género, es decir, como uno de los lugares por donde pasa la diferencia sexual, como afirma Emmanuel Theumer (2018), allí también puede radicar el gesto de introducir fisuras, por ejemplo, en las convenciones lingüísticas que implican una manera de construir el mundo. La construcción de legibilidad y posibilidad social pasa —no solo, sino también— por el lenguaje como territorio y dispositivo.

¿Qué cambia cuando decimos “bienvenidos y bienvenidas”? nos volvemos a preguntar. ¿Y si apareciera la posibilidad del “bienvenidxs”? En estos usos inclusivos, como aquellos que experimentan con la e o el *, se exploran maneras de desnaturalizar el binarismo sexogenérico que constituye nuestra lengua mediante la apertura de un campo de inteligibilidad y visibilidad posible, otras formas de nombrar y vivir el género. También, la lengua, nuestra lengua. En ese sentido, nuestra escritura aún explora la “x” y la pregunta que su presencia hace aparecer, como interrupción, al momento de leerla en voz alta.

*Un hacer, pese a todo; un hacer, el tiempo; un hacer, el habitar; un hacer, la
poesía ... un hacer, aquí...un recomenzar el hacer mismo.*

(Franca Maccioni y Javier Martínez Ramacciotti)

PRIMERA PARTE

RECOMENZAR

1
PRIMERA NARRATIVA
CONTAR UNA HISTORIA Y VOLVER A ANDAR



¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?

CICLO TEMPORAL 2012

Esta experiencia nos encuentra en el taller de Murga del CAI de la escuela J. R. Recalde durante el año 2012 y junto a Cristina Rojas Monticelli. Cada sábado por la mañana asistían entre 60 y 90 niños, de manera variable según la época del año, en edades de entre 6 y 12 años. La jornada se organizaba en talleres rotativos de tal manera que los niños conformaban grupos por afinidad etaria (un grupo de 5 a 7 años, otro de 8 y 9 y el tercero de 10 en adelante) e iban rotando por cada taller que duraba un tiempo estimativo de cuarenta minutos. Los talleres eran murga, recreación, jugoteca y literatura. Había un momento de inicio compartido, con juegos libres, un desayuno y una merienda al cierre de la jornada. Los talleristas ingresábamos una hora antes y nos retirábamos una hora después de los chicos, momentos pensados para las reuniones de equipo. La coordinadora del CAI era Celeste Senestari quien nos acompañó desde el primer año del espacio, en el 2011, hasta el año 2014.

Hace alrededor de una década que formamos parte de esta historia y toca volver a contarla una vez más. No nos resultan del todo precisos sus inicios. ¿A dónde comienza? ¿Cómo saberlo? ¿Cómo decidirlo? En todo caso, ¿desde dónde la narramos esta vez? ¿Cómo iniciamos este relato? Siempre se trata de un recomienzo, de una repetición, de la fuerza del prefijo que marca la palabra “recomenzar”: volver a iniciar un relato, volver a contar, un hacer marcado por la decisión de contar nuevamente. La ocasión que convoca un nuevo relato acaso lo marca y se posa sobre el punto de la historia por el que decidimos recomenzar. Posición que escoge lo que esta vez ingresa a la historia como parte de la historia.

Esta es la historia de la creación del museo de la memoria La máquina del Tiempo de la escuela J. R. Recalde. Es también la historia de un grupo de chicxs con quienes nos preguntamos acerca de la historia de la escuela y del barrio. Entonces, es también la historia acerca de otras maneras de habitar la escuela, maneras *impropias*, diremos luego. Es también la historia de unos restos que hablan de los recuerdos de lxs niñxs que llegaron a vivir al barrio. Y esta historia es la de un taller de murga, es la de una villa que fue trasladada y es la de conocernos allí, también.

Recomencemos la historia desde los primeros años del barrio Sol Naciente y de andar allí, aquel tiempo del que se cuenta en el sitio del Pasado del Museo de la Memoria que se encuentra en la escuela primaria del barrio. Lo recordamos como un tiempo signado por el desarraigo, la desolación de un lugar inmenso, inhóspito, sin árboles, desconocido, un poco temible y de marcada conflictividad entre vecinxs. En los talleres de murga que coordinábamos dentro y fuera de la escuela, lxs chicxs hablaban sobre el traslado y la vida en el nuevo barrio, sobre los lugares donde vivían antes, lo que extrañaban, lo que sentían. Junto a Cris, amiga murguera y compañera de caminos en el mundo del arte y la educación popular, veníamos acompañando a la murga Los Luminosos de una de las comunidades trasladadas, Villa Canal de las Cascadas. Juntas, seguimos coordinando el espacio de talleres de murga en el nuevo barrio durante un tiempo más y en el marco de un colectivo llamado Revuelta Murguera⁸. Nos detuvimos

⁸ Desde el colectivo de murgas Revuelta Murguera de Córdoba coordinamos talleres de murga en distintos barrios de nuestra ciudad como Yapeyú, Villa La Tela, Villa El Libertador, Sol Naciente, entre otros. Para nosotrxs, la reflexión pedagógica acerca del modo de dar talleres y de lo que acontecía en ellos fue una prioridad que nos llevó a gestar un espacio de auto-formación al que llamamos Taller de Talleristas, espacio donde encontrarnos para pensar y sistematizar nuestras experiencias. Estuvo activo alrededor de los años 2008-2012. Con Cristina Rojas Monticelli trabajamos juntas en Sol Naciente durante los cinco primeros años del barrio. Coordinamos dos talleres: el de la escuela, en el marco del CAI, y el taller de murga barrial Los Luminosos, proceso en el cual nos acompañó un tiempo María Martínez, amiga y murguera también. Si bien cada taller tenía objetivos, dinámicas y participaban niñxs de diferentes edades, nos vinculábamos en algunos espacios como los encuentros de murgas que organizamos en el barrio desde la Revuelta Murguera. En ambos talleres desplegamos un movimiento investigativo de IAP en relación a la experiencia del traslado de lxs chicxs que fue abordado en mi TFL en Letras, fuente a

en aquel momento a buscar un modo para dar mayor lugar a dialogar y pensar juntxs esta experiencia del traslado en el marco del taller. Pensar juntxs lo vivido desde el lugar que ahora nos encontraba. Así comenzó un movimiento de creación estética, pensamiento colectivo y co-investigación en el taller de murga bajo la inspiración de la Investigación Acción Participativa. Es que en nuestra manera de hacer murga en el taller, espacio concebido desde la educación popular, siempre se trata de escucharnos, compartir cómo estamos, qué nos pasa y acompañarnos. Como lo relata otra de las historias que circulan sobre el pasillo: “la murga también cuenta sobre cómo vivimos y cómo queremos vivir” (Historia del Mapeo Colectivo, museo de la memoria La máquina del tiempo).

Durante el año 2012 activamos este primer movimiento de IAP con lxs niñxs de la escuela con el interés de generar un espacio en el cual pudieran compartir su experiencia en relación al traslado desde los lugares de donde provenían –algunos en villas, asentamientos o barrios- hacia Sol Naciente, el nuevo barrio ciudad. El movimiento investigativo funcionó en el marco del taller de murga que coordinábamos los sábados en el Centro de Actividades Infantiles de la escuela⁹ (CAI) e hizo parte de mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras (Gómez, 2013). Nos interesaba pensar cómo podría un trabajo de investigación colaborar, desplegar o potenciar este proceso reflexivo *con* niñxs; por

la cual recurrimos para elaborar esta narrativa. En ambos grupos se inició con la propuesta de elaboración de cartografías sociales de las villas donde vivían antes y, a partir de estos primeros talleres, cada uno desarrolló un proceso propio de problematización y acción colectiva. Con la murga Los Luminosos el proceso creativo de investigación-acción nos llevó a realizar una revista que cuenta la historia de la murga y una escultura de la memoria de Villa Canal de las Cascadas que aún hoy se encuentra en la placita donde ellxs jugaban cuando vivían en la villa. La revista forma parte del Museo de la Memoria de la escuela, se encuentra en la Heladera de los Archivos - una biblioteca abierta al final del pasillo- y se vincula al sector museo en el cual se encuentra la cartografía social de Villa Canal de las Cascadas.

⁹ A partir del año 2011 en nuestra escuela funcionó el programa CAI, Centro de Actividades Infantiles. Este programa fue creado por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de una política socioeducativa orientada al cumplimiento del derecho a la educación de niñxs bajo una propuesta política que postulaba la inclusión y la igualdad educativa. Diseñado para el nivel primario, buscó focalizarse en sectores atravesados por desigualdades socioeducativas y su fundamentación sostenía la ampliación de los universos culturales de lxs niñxs y sus familias así como el fortalecimiento de trayectorias educativas y escolares de alumnxs que requirieran mayor acompañamiento. Hasta el año 2015 el programa contaba con un equipo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que acompañó la creación y articulación en las escuelas. Hasta entonces, cada escuela contaba con un coordinador/a, dos maestras comunitarias y 3 talleristas. El CAI se articulaba en dos instancias: talleres artísticos y recreativos los días sábados y un trabajo semanal llevado a cabo por las maestras comunitarias. Con el cambio de gestión política a nivel nacional en el 2015 y bajo un clima de incertidumbre e inestabilidad sobre su continuidad, el gobierno nacional decide que el programa CAI queda a cargo de las provincias a partir del 2016. El estado provincial da continuidad a esta política pero con recortes en el presupuesto: primeramente en los refrigerios necesarios para el desarrollo de las actividades de los días sábados y, durante los años posteriores, en la cantidad de horas de trabajo tanto de talleristas como de coordinadorxs. En el 2019 se reduce directamente el personal a solo 3 por escuela y en el 2020 el programa dejó de funcionar. Actualmente se encuentra disponible el Informe Final del programa elaborado por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2019).

eso nos aventuramos en la Investigación Acción Participativa y en este espacio un tanto intersticial de la escuela que eran los sábados de CAI. En las jornadas de los sábados acontecían talleres de murga, teatro, recreación y arte. En una publicación que realizamos, lxs chicxs lo describen así: “En el CAI nosotros hacemos distintos talleres, practicamos murga, nos llevan de paseo, hacemos títeres, nos entretenemos y la pasamos genial. En esta revista expresamos lo que nos parece para que todos puedan opinar (Revista *Lengua de fuego*, CAI, 2014)”

No es apenas un detalle contemplar que los murales de la escuela fueron realizados en el CAI a partir de la creación colectiva con niñxs. Durante el tiempo que relata esta narrativa, trabajábamos con cuatro grupos de niñxs organizadxs según sus edades, aunque siempre se trató de agrupamientos sujetxs a flexibilidades: de 5 a 7 años, de 8 a 9, y de 10 años en adelante divididxs en otros dos grupos. Lxs niñxs realizaban 3 talleres durante la jornada que iban rotando de semana a semana. La cantidad de niñxs de cada grupo solía variar durante el año pero en general cada grupo tenían alrededor de 15 o 20. En el transcurso de la semana escolar, desde el CAI se desarrollaba un trabajo de acompañamiento a un grupo particular de estudiantes por parte de dos maestras comunitarias que también visitaban las familias¹⁰. De allí lo que llamamos intersticial: espacios, tiempos, modalidades que amplían lo escolar ya sea desde sus lógicas, desde otras, habilitando cruces. Como lo recuerda Cris, mi compañera tallerista, estos primeros tiempos de escuela y CAI fueron un poco caóticos

¹⁰ Con Gabriela y Jesica, quienes fueran maestras comunitarias durante los últimos años de CAI, nos hicimos un tiempo para escribir y compartir con otras experiencias educativas algunas reflexiones acerca de este trabajo particular. Como lo relatamos en una ponencia que titulamos “Cuidándonos crecemos. Sentidos sobre la escucha y la comunidad en una escuela primaria” (Gómez, Pereyra y Vergara, 2019), la figura de maestras comunitarias constituye uno de los ejes del programa CAI. Se trata de un rol y perfil docente diferente al del maestrx de grado ya que buscan acompañar especialmente a algunxs niñxs en su proceso de alfabetización, conocer con mayor atención su realidad, su vida, su familia. La centralidad está en el diálogo, la escucha a cada unx, una manera de mirar y valorar el aporte de cada quien que, en el aula de grado, a veces no es posible. Las maestras comunitarias no realizan un apoyo escolar en el sentido de completar las tareas o actividades que les da la maestra de grado a lxs niñxs. Aunque a veces sí lxs ayudan en esos desafíos, el foco está puesto en fortalecer el autoestima y la confianza en sí mismxs, el desarrollo de la escritura y la oralidad desde propuestas diversas, no solamente la tarea, como las propuestas lúdicas. Este trabajo ha implicado gestar una tarea educativa que tensiona las formas de trabajo en el aula tradicional, por ello las maestras comunitarias señalan que implicó desestructurarse y han aprendido: a generar otros espacios y tiempos educativos, crear un vínculo de confianza con niñxs y familias, trabajar en taller y con otrxs talleristas, recuperar al juego como posibilidad para aprender, tratar los conflictos en el grupo, generar un diálogo, dar la palabra a cada niñx y respetar diferentes tiempos para el aprendizaje. “Aprendimos a reflexionar en grupo con los niños y niñas sobre las cosas que pasan”, destaca Jesica y lo acompaña con una imagen esclarecedora: “Antes los retábamos y los sacábamos de la escuela, pero venía la coordinadora por detrás, traía a los chicos de vuelta y nos sentaba a todos, para que nos miremos y reflexionemos sobre lo que había pasado. Cada quien da su opinión y se ve cómo se puede resolver”.

pero a lo largo de los años fuimos encontrando modos para encontrarnos y hacer cosas juntxs. Acompañarnos, como talleristas, fue fundamental para nuestro modo de abordar el taller en el sentido de abrir un espacio a la escucha:

Tengo el recuerdo de que el primer año iban muchas niñas. Algunas les conocíamos del taller pero muchas les empezamos a conocer en el CAI. En el cole siempre había policías de guardia, algunas más amables con las niñas y otras no. Recuerdo de que eran jornadas intensas, al principio era muy difícil organizar los sábados, todo era muy caótico y con situaciones violentas, como reflejo del barrio, en donde el proceso del traslado seguía siendo muy reciente, por todo lo que había movilizad, la escuela tenía un año, creo, y el espacio del CAI nuevito. Tengo recuerdos del primer año de que me pasaron niñas por arriba literalmente y algunas jornadas, capaz más a fin de año, en donde dentro del CAI (ya) había espacio: espacio para los talleres, para el momento de recreo, espacio para quienes éramos parte del CAI, siempre dinámico, con diferentes ritmos y climas.

El taller de murga lo dábamos de a dos, eso era muy importante para nosotres ... acompañarnos en los procesos, (realizar) lecturas del espacio y planificaciones. El proceso de empezar a trabajar sobre los lugares desde donde provenían las familias y el mapeo, los murales que hicimos a partir de eso, lo recuerdo como procesos de a ratos muy sutiles, de una escucha más de una a una y eso se iba mechando con la dinámica más macro y ritmos del CAI (DR tallerista, 2019).

“Procesos de a ratos muy sutiles”, “de unx a unx”, nos dice Cris al rememorar aquellos tiempos compartidos. Encontramos en esta experiencia inaugural cierta configuración de un espacio y de determinadas dinámicas o modalidades de trabajo orientadas a la escucha *de* y *a* la niñez. Con la idea de activar el espacio reflexivo que diera lugar a la experiencia de lxs niñxs, descubrimos el mapeo colectivo y la cartografía social en tanto herramientas dúctiles para problematizar desde el lugar que ahora habitan. Con dinámicas lúdicas, de expresión corporal, plástica y musical, buscamos proponer el mapeo colectivo como una invitación, procurando abrir diferentes maneras de formar parte del espacio. El dispositivo de trabajo que creamos en base al mapeo y la cartografía social resultó orientador e inspiró a activar nuevos procesos. Apuntamos entonces: ¿qué hallazgos encontramos en acción?, ¿a qué dispusieron estos

dispositivos?, ¿qué encontramos en su configuración como elementos potentes para seguir experimentando? y ¿qué fuimos apuntando para revisar o ensamblar?

Cuando decimos que la cartografía social y el mapeo colectivo fueron nuestro “dispositivo de intervención”, entendemos de la mano de la autora mexicana Claudia Mónica Salazar Villava (2004:292) que se trata de “máquinas para hacer ver y hacer hablar en un marco de reflexión sobre lo social”, es decir, propuestas que buscan hacer emerger enunciaciones, actos de discurso, que habiliten a compartir nuestras experiencias. Cuando hablamos de dispositivo pensamos en la planificación flexible que realizamos tanto de cada taller como del proceso de IAP, al modo de un itinerario con momentos que fuimos diseñando y creando en el ida y vuelta con lxs niñxs y en función de los objetivos propuestos (tanto del trabajo de investigación académico, del proyecto socioeducativo del CAI en la escuela y de lo que nos fuimos planteando con el grupo de chicxs).

Durante y después de estas “puestas en funcionamiento” tomamos un tiempo a pensarla y sistematizarla de algún modo, buscando apuntar qué saberes, qué hallazgos, de qué modo podíamos hacer pensable su paso. Fundamentalmente, sus reflexiones nos orientaron en instancias futuras como fondo experiencial para lo inanticipable por venir. En nuestras andanzas en Sol Naciente, como investigadoras de acción y educadoras, sentó una experiencia nodal. Fue un descubrimiento a cuyo despliegue nos ensamblamos y comprometimos.

1.1. Mapear. Un apunte breve



Taller de Mapeo Colectivo en el CAI. (2012)

La cartografía social es un mapa que sintetiza un relato colectivo sobre el territorio habitado. Se construye a partir del saber experiencial de quienes lo habitan e involucra memorias, proyectos, vivencias, conflictos. Las cartografías no representan ni calcan el territorio sino que constituyen una recreación, una imaginación o una instantánea y pueden proyectarse en diferentes temporalidades según el objetivo que tengan: del pasado, del presente, del futuro, o aglutinar diversas temporalidades.

El mapeo colectivo es una práctica que tomamos del colectivo Iconoclasistas¹¹. Se trata de la actividad y el espacio de construcción de cartografías críticas que funciona

¹¹ Iconoclasistas se presentan actualmente como un dúo conformado por Julia Risler (investigadora independiente) y Pablo Ares (artista gráfico) quienes desde el año 2006 se constituyen como un laboratorio de comunicación social desde el cual producen gráficas (pósters, publicaciones, cartografías, etc.) y crean intervenciones urbanas. Entienden su práctica en torno a generar instancias de investigación colaborativa, como los talleres de mapeo colectivo, en los cuales se active la elaboración de narraciones compartidas, recursos lúdicos y pedagógicos para uso comunitario en un horizonte táctico, es decir, que disputen aquellas narrativas instaladas desde diversos dispositivos hegemónicos. Plantean al mapeo colectivo desde el mestizaje de la cartografía social más convencional con la gráfica política, la intervención performática y el copyleft. Su andar se despliega en tres dimensiones de saberes y prácticas: artísticas (poéticas de producción y dispositivos gráficos), políticas (activismo territorial y derivas institucionales) y académicas (pedagogías críticas e investigación participativa). (Iconoclasistas, 2020)

como un *laboratorio lúdico y creativo* centrado en la elaboración y debate colectivo. Lo que se propone como *taller de mapeo colectivo* es el dinamizador para la confluencia de saberes, memorias, pareceres de lxs participantes acerca de un territorio determinado y en un soporte común. El mapa colectivo o cartografía social resulta un estimulador para la puesta en común de experiencias, percepciones y saberes. En tanto material gráfico, resulta un soporte que sintetiza la información para tomar distancia y reflexionar sobre las problemáticas de un territorio. Cuenta historias, deja testimonios, guarda una memoria. Su proceso constructivo busca subvertir los lugares de enunciación desafiando los relatos dominantes sobre el territorio a partir de saberes y experiencias cotidianas, narrativas descriptivas y lúdicas. La observación del mapeo busca impulsar la apertura de un espacio de diálogo e imaginación de prácticas transformadoras. El mapeo resulta, así, un motivo de encuentro y punto de partida para alguna acción colectiva posible.

Entre lo lúdico y lo crítico-reflexivo, reconocimos la potencia de la propuesta en los talleres con lxs niñxs al activar una instancia de problematización posible sobre la vida en común que busca, además de construir conocimiento colectivo, impulsar una recreación o acción transformadora sobre la realidad. En ese sentido, se trata una dinámica que no se cierra sobre sí misma sino que abre y hace emerger nuevos movimientos, ensamblable a los objetivos y ciclos de la investigación-acción participativa.

1.2. Momentos, trazos y sentidos

El movimiento itinerario se activó con la propuesta de elaboración de cartografías sociales de las villas donde vivían como una estrategia para dar lugar a la expresión y conversación sobre la experiencia del traslado y la vida en el nuevo barrio. A partir de estos primeros talleres, se desarrolló un proceso de problematización y de propuestas de acción colectiva. Comenzamos con la idea de dibujar y recordar las casas donde vivían antes lxs chicxs y luego construimos las cartografías de las villas. En todos los talleres la propuesta involucró diferentes lenguajes de expresión como dibujar, conversar, escribir y hacerse entrevistas. Lxs niñxs elegían con cuál trabajar y cuándo. Al escribir, leer, dibujar y pintar devinieron narraciones de recuerdos y anécdotas. Se sucedieron momentos de activación de la memoria colectiva sobre la vida en cada villa.

El itinerario recorrido en el proceso de IAP se sucedió de la siguiente manera:

- recordamos la casa donde vivíamos antes de venir al nuevo barrio, dibujando y contado;
- reconstruimos las villas de dónde venimos en cartografías sociales, recordamos cómo vivíamos y cómo fue el traslado;

- inspirándonos en esos dibujos y relatos, pintamos un mural en el patio de la escuela que nombramos: *Villas y barrios de dónde venimos*;
- expusimos todas las cartografías en el pasillo de la escuela,
- realizamos un mapeo colectivo del barrio-ciudad, reflexionamos sobre los problemas comunes y posibles acciones transformadoras¹²,
- conversamos sobre las ideas surgidas del mapeo en torno a hacer algo en nuestro lugar. Decidimos realizar una acción colectiva: salir con la murga por el barrio y pintar la plaza de colores.

En el camino de la investigación-acción que vincula instancias de reflexión, de acción y una nueva vuelta a la reflexión (el espiral de reflexión-acción-reflexión), sucedió que, en los primeros talleres, nos encontramos con que un grupo de niñxs escuchaban por primera vez acerca del proceso de erradicación vivido por sus compañerxs. Ante las dificultades para generar momentos de diálogo y escucha entre niñxs de una y otra comunidad, resolvimos realizar una muestra en la escuela donde expusimos todas las cartografías con los textos producidos sobre las villas y el traslado en una jornada con recorridos lúdicos a través de ellas. Por una cuestión de tiempos, como solemos decir frecuentemente, el montaje lo realizamos las talleristas en base a nuestros criterios¹³. La exposición, emergida al calor de los talleres, marcó los pasillos de la escuela de una manera tan impredecible que nos dio para andar unos años más allí. Se trata de historias que serán abordadas en las narrativas que prosiguen.

¹² Los mapeos colectivos se producen generalmente sobre un mapa convencional cuyas fronteras se desbordan y critican en la intervención colectiva. Los talleres de mapeo colectivo del barrio ciudad fueron trabajados, de esta forma, sobre la base de un mapa realizado por el Ministerio de Desarrollo Social del barrio ciudad. Pero el trabajo colectivo sobre las villas, la mayoría de las cuales ya no existen, se realizó sin cartografía de base. Más allá de que esta decisión se tomó debido a la dificultad de acceso a ese material cartográfico sobre las villas, cada propuesta, en tanto dispositivo, adquiere características dinamizadoras especialmente diferentes y la percepción imaginaria que potencian de los espacios también toma singularidades específicas

¹³ Al volver a contar esta historia se nos aparecen preguntas que en aquel momento no nos realizábamos, incluso instancias que no figuran en nuestros cuadernos de investigación: ¿cómo generar instancias de co-construcción y consenso con lxs chicxs con respecto a la exposición de sus trabajos? ¿quiénes deciden qué dibujos o trabajos de lxs chicxs se exponen en la escuela y cómo se exponen? ¿por qué?



Muestra "Barrios y villas de dónde venimos". Primera exposición de cartografías sociales en la escuela J.R. Recalde (2012)

Durante los talleres, dialogábamos sobre aquello que iba apareciendo en las cartografías e intentábamos atender a todo aquello que insistiera. A partir de estos diálogos sobre la experiencia pudimos *trazar sentidos*, es decir, depuntar, delinear, poner en palabras. Entendíamos por trazar sentidos una disposición especial en registrar aquellos signos que *insistían*¹⁴ durante los talleres, entre las conversaciones y los dibujos, las escrituras, los movimientos, las teatralizaciones. Atender a estos signos, inscriptos en los registros que elaborábamos de cada taller, era una de las maneras de pensar lo que iba sucediendo, buscar dinámicas para ponerlo en común con lxs chicxs y construir un recorrido juntxs. Una forma de asir lo múltiple desplegado, sin encorsetarlo en una forma. Por eso decíamos trazar -es decir, marcar, envolver, significar con palabras- en vez de descubrir. Descubrir sentidos supondría que existen y nuestra tarea es encontrarlos. Antes bien, entendemos que, al trazar el sentido, encontrarle sus palabras, lo hacemos existir en una forma posible, más no la única.



Mural "Barrios y villas de dónde venimos" Escuela J.R. Recalde (2012)

¹⁴ Bajo la impronta deleuziana, entendemos que el sentido insiste porque no tiene una existencia en sí sino, solo, en formas de expresión. El sentido existe en tanto se expresa. No existe más allá de las formas de expresión, como los enunciados, pero tampoco es un atributo de los mismos sino que se atribuye. El sentido, en tanto acontecimiento, no es propio ni único. Se realiza en agenciamientos en más de una persona. Como lo trabaja Ana María Fernández (2007), entendemos que es irreductible tanto a los estados de cosas como a las imágenes particulares, a las creencias personales y a los conceptos universales. Distinguir aquello que insiste -palabras, narraciones, gestos, sensaciones, contenidos temáticos- y detectar el movimiento en que recurre fue nuestra manera de elaborar o constelar sentidos, como las formas de los astros en un cielo que es siempre móvil y de temporalidades heterogéneas. Trazando sentidos a partir de lo que insiste, hicimos existir el sentido; armamos constelaciones y, de este modo, buscamos pensar con lxs chicxs en torno a la experiencia del traslado, campo de problemas que fue el centro gravitacional de aquella primera investigación (Gómez, 2013).

Nuestro foco en aquel entonces estuvo centrado en los sentidos en torno al traslado y la vida en el nuevo barrio que insistían alrededor de la figura del contraste entre vivir en la villa y vivir en el barrio ciudad. Lxs chicxs marcaron la vida en la villa (en sus comentarios, dibujos, escrituras, recuerdos) en relación a la tranquilidad y los espacios donde jugaban (el río o canales, los árboles, las plazas), con los puntos de encuentro y aventuras. En los dibujos de las cartografías aparecían de manera predominante árboles, canales, plazas, canchitas, animales. En cambio, la dinámica del mapeo colectivo del barrio ciudad nos enfrentó a la emergencia del territorio como una experiencia problemática, atravesada por la violencia, las armas, la droga, las violaciones, la delincuencia, la conflictividad constante entre vecinxs, la falta de acceso a servicios públicos (consecuencia de la ubicación periférica del barrio).

Las dimensiones extensas del mapa que utilizamos de base (2.50 x 1.50 ms), dimensiones que no resultan frecuentes en el trabajo escolar cotidiano centrado generalmente en la hoja o cuaderno de cada niñx, habilitaron un despliegue de dibujos, colores, palabras, con una lógica de yuxtaposición, múltiples direcciones y conexiones. Se trató de elaboraciones colectivas en las cuales distintas manos fueron construyendo, pegando, pintando, escribiendo desde diferentes entradas y momentos al mapa.



Taller de Mapeo Colectivo en el CAI (2012)

Pusimos a disposición de lxs niñxs una serie de íconos. Algunos vinculados a las instituciones o espacios del barrio, otros íconos libres para escribir, otros con preguntas y

espacio para escribir y pegar (lo que les gusta, lo que no, los problemas, las soluciones posibles), lápices, fibras y colores. Dibujando, pegando íconos, pintando, escribiendo, cada quien iba haciendo su propio recorrido en el espacio del mapa, a su propio ritmo, en sus tiempos, algunos nos pedían que corriamos los escritos antes de pegarlos o nos pedían que les ayudemos a pensar qué escribir. Generalmente empezaban dibujando, luego escribían en los íconos y los pegaban en el mapa. Cuando nos detenemos a observar la imagen vemos que no hay ningún elemento central a donde remonten los elementos locales, se puede ingresar al dibujo desde diversas entradas y las conexiones entre elementos podrían continuar de forma infinita. Entre dibujar, pintar, pegar; conversábamos.

Lxs chicxs marcaron dos grandes tipos de problemáticas: por un lado, lo que refiere a la prestación deficiente de servicios públicos (dispensario, transporte, estado de las plazas), y por otro, lo que refiere a la seguridad (delincuencia, venta ilegal de drogas, tiroteos, tráfico en las calles que no los deja jugar tranquilos. Tanto en el grupo de 10 a 14 años, como en el de 8 y 9, dibujaron armas e identificaron los lugares donde se arman tiroteos (alrededor de las manzanas donde viven los transas).

Recordamos que, durante estos talleres, aconteció un momento donde cierta caracterización del barrio signada por la conflictividad entre vecinxs e inseguridad pareció ocupar todo el universo de posible. Desde nuestro lugar de coordinadoras del espacio, percibíamos cierto clima de clausura ante la preeminencia de las palabras “robos”, “tiroteos”, “droga”, “tranzas” que aparecen en el mapa. Buscamos abrir a un pensamiento de lo posible a través de juegos y dinámicas teatrales desde las cuales imaginar y pasar por el cuerpo algunas transformaciones de esa realidad conflictiva. Surgió la idea de realizar una intervención murguera por el barrio y la plaza que llevamos a cabo juntxs, cierta fase que podríamos entender específicamente como *de acción* en un proceso de IAP.

¿Querías venir a vivir a Sol Naciente?, ¿por qué?, ¿te gustaba vivir en la villa?, ¿cómo era?, preguntábamos durante los mapeos colectivos y observamos que, en general, quienes provenían de villas erradicadas, expresaban ciertos desacuerdos con la política. Esta última cuestión nos interpeló de manera particular. Recordamos que durante el proceso de erradicación de la comunidad en la cual dábamos el taller de murga (Villa Canal de las Cascadas), el espacio del taller había sido el lugar donde lxs chicxs y jóvenes pudieron hablar de lo que sentían y hasta escribieron una carta que leyeron en una asamblea de vecinxs donde se posicionaron, específicamente, visibilizando que no estaban siendo tenidxs en cuenta. Registramos en aquel entonces nuevas inquietudes que nos forzaban a pensar acerca el lugar de lxs chicxs en el territorio así como en la toma de decisiones en torno a lo común.

Decían lxs chicxs que en la villa vivían bien, mejor, especialmente quienes provenían de Villa Canal de las Cascadas, Saldán y Villa Rivera Indarte. Vivir bien se vinculaba a “vivir tranquilo”, “jugar tranquilo”, “era lindo”, “no robaban” (Gómez, 2013). Así como quedaron marcados los puntos conflictivos del nuevo barrio, quedaron marcados también los lugares y actividades que disfrutaban especialmente: “jugar al fútbol con el entrenador”, “el CAI”, “la plaza”, “la casa”.

La investigación participativa sucedía conversando entre todxs sobre el traslado, buscando dar lugar a cierta vislumbre o pasaje entre la mirada crítica y la propuesta de acción. A partir de lo que iba apareciendo en el mapeo, y de procurar instancias de observación, conversábamos con lxs niñxs ¿Qué hacen cuando hay tiroteos?, ¿qué hacemos en esos casos?, ¿qué se puede hacer? Algunxs decían: “para eso no hay solución; otrxs: yo llamo a mis amigas que vengan a mi casa porque no puedo salir” (Gómez, 2013).

Lxs chicxs mapearon, entre otras cuestiones, los problemas (“peleas”, “golpes”, “robos”, “violaciones”, venta y consumo de drogas) y propusieron algunas formas de responder a dichos problemas (“no hace falta pelear”, “amor”, “amistad”, “amor en nuevas personas”, “que haya un nuevo dispensario”, “poder mejorar el servicio de salud”, “que haya una nueva plaza”, “arreglar las cosas hablando y no tiroteándose”). Hay un punto que nos llama especialmente la atención. En el mapeo colectivo del barrio vemos 42 manzanas. Adentro de de cada una hay dibujos. Casitas, flores, árboles, gente, niños y niñas jugando, caballos, lobos, carros, un dinosaurio, serpientes, tortugas, erizos, lechuzas, autos, bicicletas. “No entran taxis ni remis”, dice un cartelito. Otro apunta: “Vivo en Sol Naciente. Hay calles, casas, comedor, no vivo tranquilo porque hay muchos robos”. Soluciones, apunta otro cercano: “no hace falta pelear, amor, amistad, que haya un mejor dispensario, que haya una nueva plaza”. En un punto cerca del centro del mapa hay un corazón que dice “amor”. Debajo, un cartel que dice peligro, tiroteo. El corazón de amor que se encuentra a unos pocos centímetros de distancia y lo rodean frases como: “Me gusta el CAI”, “Me gusta la escuela”, “Me gusta jugar al futbol con el entrenador, catequesis”, “Me gusta porque tengo amigos”.



Mapeo Colectivo del barrio Sol Naciente expuesto en el pasillo de la Escuela (2012)

Encontramos alternativas colectivas a otros tipos de problemas que emergieron en el trazado de sentidos de la experiencia del vivir en el barrio ciudad, ligados a mejorar ciertos espacios como la plaza, que pintamos con dibujos y juegos, o las calles, que intervenimos bailando con la murga. Salimos por el barrio con la murga hasta la plaza, desfilamos con los trajes, telas, banderas y cabezones de cartapesta. En la plaza hicieron un cuadro de baile, tocamos y bailamos libremente. Esas fueron las acciones que realizamos entre todxs. Y el mapeo, la imagen inmensa cubierta de dibujos, palabras e íconos, quedó expuesto en una pared del colegio por 3 años más.

***Hacer existir: irrupción y escucha**

Al disparar el movimiento investigativo notamos que uno de sus efectos potentes se encontraba en generar un espacio en el cual las experiencias de lxs niñxs podían acontecer, existir y entrar en conversación. Entendemos que la experiencia necesita de un espacio y un tiempo, un acto de discurso, para constituirse como tal. Lxs niñxs hicieron presente su experiencia de vida en el territorio y elaboraron memorias de las comunidades de donde los erradicaron, posicionándose, así, ante esa experiencia. Se trata de un posicionamiento discursivo a través del acontecer de la experiencia, como lo pensamos con la autora Salazar Villava (2004). De algún modo, hicieron presente aquello ausentado, su experiencia configurada como inexistente, inaudible, tanto para/por el Estado como para cierto mundo adulto. También, trajeron al presente algo del pasado, aquella vida compartida en la villa que arrasaron las topadoras.

Hacer existir la experiencia, hacerla presente en las materialidades discursivas a través de distintas formas de expresión; compartir los sentidos que vamos leyendo en esos materiales; imaginar qué podemos hacer juntxs y hacerlo fue nuestra dinámica de trabajo. A través de ella pudimos configurar conocimientos en torno a las subjetividades en territorio (la experiencia de lxs niñxs), que permitió poner en común conocimientos sobre lo social (en el proceso de problematización) y activó acciones colectivas: pintar la plaza y bailar con la murga por el barrio.

El movimiento de la IAP, situado en aquellos tiempos entre la villa, el traslado y el barrio ciudad, nos dejó algunos aprendizajes de la experiencia para hacer andar nuevos recorridos investigativos:

- La figura del *con niñxs, investigar con niñxs* en espacios educativos no convencionales, como un taller de murga. Se trata de una figura para hacer andar experiencias educativas y de investigación social, en su imbricación, y que hizo florecer nuestro taller en el CAI de la escuela.

- El taller de mapeo colectivo y sus derivas de acción que resultaron un dispositivo dúctil para activar y acompañar un proceso de IAP con niñxs al involucrar, en una dinámica lúdica y creativa, cierta problematización y acción colectiva en torno a la lectura compartida de la realidad.

- La importancia de la creación de un tiempo, un espacio y ciertos soportes visuales mediante los cuales hacer existir, inscribir, volver pensable y exponer la experiencia de lxs niñxs sobre la vida en su comunidad.

Hoy, leídos como elementos que se traman en escuchar y valorar la palabra de lxs chicxs, nos hablan acerca de cómo activar y hacer andar espacios ligados a la irrupción de su experiencia. Se trata de desplegar contextos para la existencia de la enunciación y la escucha a la experiencia, trazar sentidos sobre la vida de lxs niñxs en el territorio con ellxs y activar acciones, proyectos co-construidos. Si hay alguna constante en nuestro modo de hacer fue activar espacios y momentos de escucha. Escucharnos, pensarnos, dejarnos movilizar y hacer algo. Buscar modos de mirar juntxs algo del mundo.

Decíamos que uno de aportes principales de este recorrido investigativo se vinculó a la elaboración de conocimientos *con* lxs niñxs sobre sus perspectivas acerca de la vida en el barrio y de lo que podemos hacer juntxs, desde el espacio escolar intersticial que compartimos. No obstante, en este itinerario no encontramos el momento para explicitar el marco general de una investigación en que nos estábamos moviendo ni el lugar de lxs chicxs como constructores de conocimiento y/o co-investigadores¹⁵. El relato sobre el proceso de IAP se elaboró exclusivamente desde mi voz y escritura, si bien cimentada fuertemente en los registros de cada taller y de los diálogos acontecidos, no buscamos en aquella oportunidad ampliar los modos de recopilar relatos del proceso que pudieran advertir otros enlaces, otros ensamblajes, otros sentidos. La distancia temporal nos hace preguntarnos cómo habrán significado lxs chicxs el recorrido que hicimos juntxs, qué sentidos y registros del *con* habrán quedado: del conocimiento co-construido, de las formas de pensar en torno a lo común, de lo que podemos y pudimos hacer juntxs, acerca del modo de organizarnos y los posibles que abre.

El hacer *con* niñxs, no solo *para* lxs niñxs, se fue consolidando como un posicionamiento que demanda ejercitar o explorar un modo de estar *con* dispuestos a

¹⁵ Con el grupo de jóvenes de la murga Los Luminosos compartimos de manera similar un movimiento de IAP en relación a la experiencia del traslado y durante el mismo ciclo temporal que abordamos en esta narrativa. Durante el proceso compartido, sí pudimos explicitar el marco de la investigación e, inclusive, construir de manera colectiva una revista que dio a conocer la historia de la murga. Esta experiencia forma parte también de la investigación que antecede a la doctoral (Gómez, 2013).

escuchar, lo dicho y lo no dicho, lo que dicen los cuerpos y sus gestos. Especialmente, a desplegar ciertas máquinas de escucha y registro, lo que implica pensar dinámicas y modos de compartir el tiempo y el espacio que nos entramen en vínculos de confianza. Buscamos modos de explorar un estar *al lado* y no *sobre* lxs niñxs lo que nos fue demandando en las siguientes experiencias cada vez más atención, sutileza, reflexividad hacia aquello que pasa en los encuentros, en lo que se dice bajito y a veces no se escucha, en los modos en que direccionamos y no siempre dejamos emerger otras posibilidades. Acaso figuras para construir un rol y volverlo a construir. En ese sentido, entendemos esta experiencia como punto de partida de un modo de movernos juntxs que seguimos explorando: mirar y pensar juntxs nuestro mundo, desde lo cercano y cotidiano, y activar respuestas colectivas a los problemas que encontramos. Respuestas en el sentido de despliegue de lo que podemos, de la potencia de acción en el hacer juntxs y los aprendizajes de estas experiencias; lejos de pensar en soluciones sino en la creación de lo posible.

A partir de las palabras del filósofo Mauricio Lazzarato (2010:49) que incitan a descubrir en todo encuentro un acontecimiento; mejor aún, hacer del encuentro, acontecimiento, nos preguntamos: ¿cómo se dispone al encuentro?, ¿qué nos importa de un encuentro?, ¿qué posibilita? Dirá Lazzarato: “recibir una discontinuidad en nuestra experiencia”, una “mutación de sensibilidad” que acontece en el encuentro con otrxs. Pensando en la experiencia compartida, decimos: si hay una huella indeleble que marcó esta aventura de conocer, pensar y hacer algo del mundo con niñxs fue la interpelación por sus perspectivas y experiencias sobre el vivir, diversas y marcadas de determinadas maneras por la asimetría adultocéntrica. Vislumbró, asimismo, la potencia del mirar, pensar y hacer juntxs, de buscar maneras para estar contiguos.

Este primer movimiento investigativo imprimió una mutación en nuestra sensibilidad y percepción del mundo, como educadoras, investigadoras y adultas. En sintonía, la pedagoga Laurence Cornú (2019) se aventura a referir a aquellas “metamorfosis” que acontecen alrededor de aquellos oficios que denomina “oficios del lazo”, vinculados a la “llegada del los otros”, a la acogida de lxs nuevxs en el mundo, oficios de acción, de apertura de posibles, de lo nuevo. “Se producen acontecimientos minúsculos”, reflexiona la pedagoga, “los sujetos se transforman, las situaciones sufren variaciones, los gestos tienen efectos: una iniciativa discreta pero decisiva da lugar a algo nuevo” (p117). Oficios que involucran no solo saberes “de” la acción o “para” la acción sino “en” la acción misma y un posicionamiento igualitario que toma existencia en las acciones que configuran vínculos. Para estos saberes de los oficios del lazo es indispensable, necesario, partir de las mismas prácticas, de la experiencia, de la observación, de la reflexión sobre las prácticas.

De aquí en adelante, a partir de recomenzar la historia en el movimiento de la escritura de una narrativa, veremos insistir una cuestión a la que finalmente le haremos el lugar que acaso estuvo demandando desde siempre: la problematización. En las sucesivas reflexiones que hemos ido registrando, notamos que aparece como aquel lugar a donde nunca se llega, un fracaso constante, siendo al mismo tiempo una dimensión constitutiva de cualquier experiencia de IAP, ya que busca generar las condiciones necesarias para construir colectivamente una mirada crítica respecto de las situaciones en las que estamos inmersxs, buscando activar horizontes comunes y acciones colectivas para vivir mejor. En nuestros escritos sobre el proceso, decimos una y otra vez: “en aquel momento evaluamos que, sin embargo, debido, tal vez, a las condiciones específicas del trabajo en el CAI (una vez por semana con grupos numerosos y rotativos) esta última fase de profundización crítica no se pudo desarrollar” (Gómez, 2013). Veremos la recurrencia de apuntes similares en torno a la imposibilidad de lograr o desarrollar una experiencia problematizadora con lxs chicxs; experiencia que aparece entonces, en el orden de lo inconcluso o inalcanzado. Quizás sea esta una ocasión para repensarlo

A ocho años de esta historia, desde el ejercicio de reconfiguración de la memoria que se trama en la escritura de esta narrativa, pensamos que este ciclo temporal lleva impreso, además de la inquietud por *recomenzar* una historia, el sentido de la *irrupción*. Las experiencias de vida de lxs chicxs que irrumpieron en un taller de murga, en las paredes de una escuela, tuvieron un tiempo y un espacio para existir e inscribirse. Impactaron, especialmente, a la mirada adulta. Tal y como nos hace ver el siguiente fragmento, en los diálogos que fuimos concertando con el equipo directivo de la escuela puede observarse una mirada retrospectiva a la historia en común que se marca o tensiona en la aparición o encuentro imprevisto con las experiencias de lxs niñxs, lo que significamos como *irrupción*:

Alicia (Directora): A mí, al principio, cuando surge lo del mapeo, para mí fue un impacto porque lo que los chicos ponían en el papel era muy duro, ellos marcaban los puntos más conflictivos del barrio y, si bien yo como directora los conocía, porque estoy desde los comienzos, era como muy fuerte mirarlos colgados en una pared y que fueran expuestos a la vista de todos, a todo el que entraba a la escuela. Tal repercusión tuvo que vinieron los medios a filmar y a hacer entrevistas sobre eso¹⁶.

¹⁶ Ocurrió que, entre los meses de marzo y mayo del año 2014, la escuela primaria de barrio Sol Naciente tuvo una aparición en algunos medios de comunicación locales. En el periódico cordobés La Voz del Interior, se trató de dos notas. La primera refería a una conflictividad

El impacto que tuvo ese primer mapeo colectivo trascendió las fronteras de la escuela. Después empecé a tranquilizarme porque esto que me preocupaba y que me parecía que iba a rotular peor el barrio y que nos iba a traer una cierta complicación con las familias, no fue para nada así, sino que fue bien visto por lxs niñxs, ninguna familia cuestionó el mapeo colectivo sino que pudieron pensarse en cómo construir un barrio diferente.

Creo que el mapeo fue el puntapié inicial de un gran trabajo que vino después.

A mí, al principio, me costó valorarlo. Después lo fui entendiendo, lo fui aceptando y lo fui queriendo porque era parte de la realidad que yo sabía, que conocía, pero me daba miedo lo de la prensa. La primera entrevista que le hacen a la vicedirectora que ponen que es un barrio, no recuerdo bien cómo lo titulan, pero lo titulan feo y después se vuelve a hacer una entrevista pero ya desde otra mirada, otro carácter, pero, al principio, fue titulado como un barrio peligroso que, si bien tiene sus características, hay un gran porcentaje de familias honestas, luchadoras que quieren salir, que quieren algo mejor para sus hijos.

Cristina: Claro, es real que, el primer impacto, vos ves el mapeo y te choca pero yo creo que es como dice Alicia, ellos volcaron sentimientos que necesitaban cambiar y yo creo que por eso no les ha chocado a las familias. De repente juntaron a un montón de barrios diferentes y ellos necesitaban cambiar, necesitaban estar bien. Recuerdo que los chicos, a mí, personalmente, me decían que extrañaban su barrio anterior. Era permanente eso, muchos se fueron porque no lograron adaptarse al barrio, les costó muchísimo y esta necesidad de querer ser parte del barrio. Pero es real que al principio te impacta. Después uno lo ve diferente. Yo ahora lo veo y me llena, me enorgullece ver eso, pero al principio es fuerte, si te ponés

compartida entre varias instituciones educativas dependientes de la provincia, recientemente inauguradas y sin nombre, la cual se tituló “Todavía hay 30 escuelas sin nombre en la provincia” (Job, 2014). Al mes de su publicación, la siguiente refiere específicamente a la realidad barrial, lo que desde el periódico se denomina “contextos violentos”. Ocurre que estas noticias dan cuenta de una mirada y una atención hacia el mapeo colectivo del barrio. En la primera apenas es descubierto; en la segunda resulta el motivo principal de la nota. Bajo el título de “Desarraigo y abandono”, apunta un pequeño apartado de aquella que lo observa al pasar: “En dibujos colgados en las paredes de la escuela, los alumnos expresan su nostalgia por sus antiguos barrios pese a haber mejorado sus condiciones habitacionales. Al desarraigo se les suma las condiciones de abandono en la que se encuentra la escuela y el barrio”. Al poco tiempo, otrx periodista se acerca a la escuela, entrevista a la vicedirectora y realiza una publicación con eje en el mapeo con el título de “Alumnos trazaron en un croquis del barrio todo lo que les angustia” (Federico, 2014). Algunos apuntes sobre estas miradas hacia la escuela, lxs niñxs y el barrio fueron abordados en un artículo reciente (Ver Gómez, 2020).

detenidamente a ver cada una de las cosas que dice, te moviliza. Pero ahora uno lo ve y te enorgullece.

Nos ha pasado en las reuniones que hemos tenido de las 6 escuelas y todos los docentes de otras escuelas se paraban a mirar y yo ahí contándoles un poco de eso y eso te hace sentir más orgullosa todavía.

Luz: ¿Y qué es lo que se valora como positivo hoy?

Cristina: Yo creo que los niños volcaron ahí lo que ellos veían, sus sentimientos, es como una oportunidad de poder expresarse, a través del dibujo, de lo que ellos estaban pasando en ese momento en el barrio y creo que ese fue el impacto que hasta ellxs mismos se sorprendieron porque una cosa es ver el dibujo solo, individual, solito, pero otra cosa es cuando lo ves en esa suma en el colectivo de todo el barrio y te impacta un poco. Yo creo que empezando por los niños y las familias, eso los motivó a querer cambiar, por los niños, por ellos, para tener una buena convivencia en el barrio.

Alicia (Directora): Fue el primer paso de un proceso de participación. Después se va trabajando. Fueron los primeros indicios de participación y protagonismo que tuvieron sin que nosotros nos diéramos cuenta, quizás, siendo protagonistas de su historia, de sus preocupaciones, alegrías, eso es lo que por ahí no podíamos ver, a lo mejor, porque surgió en otro espacio que no es el áulico, sale del CAI y de otro trabajo, no del trabajo tan estructurado que a veces tenemos nosotros en las aulas (DR Equipo Directivo, 2018)

El diálogo con el equipo directivo del que tomamos el fragmento -en tanto instancia en la cual compartimos sentidos acerca del proceso con ellas- y el fragmento en sí -en tanto superficie que ensamblamos a la narrativa para inscribir sentidos- nos hacen ver ciertas huellas de la experiencia. El movimiento de la *irrupción* de las experiencias de lxs niñxs, a partir del despliegue de la IAP, abrió un posible. Al momento del diálogo transcrito, ya habían transcurrido seis años de dicha experiencia, el museo ya había sido inaugurado y nos encontrábamos dándole forma al Proyecto Educativo Institucional desde la perspectiva de la participación y el protagonismo de lxs niñxs en la escuela y en la comunidad. Con esta distancia, con el paso y el peso de lo transcurrido en estos años, la experiencia del año 2012 en el CAI es comprendida como un hito, un

inicio, un comienzo de esta historia. Dio lugar a un campo de problemas en apertura: ¿Qué formas del *con* niñxs podemos explorar en la vida en común?, ¿qué formas puede explorar la escuela?, ¿qué sucede en esas exploraciones?, ¿qué las hace posibles?, ¿cómo se transforma nuestra mirada al mundo?, ¿cómo se nutre la escuela desde allí?, ¿y lxs adultxs?, ¿y lxs chicxs?



Murgueada por el barrio y pintada de juegos en la plaza. CAI (2013)

2

MIRAR, PENSAR, CREAR ALGO DEL MUNDO JUNTXS

En el capítulo 2 “Mirar, pensar, crear algo del mundo juntxs” nos interesa reflexionar en torno a la Investigación Acción Participativa *con* niñxs, el modo en que elegimos hacer andar nuestra investigación. En ese sentido, buscamos explicitar algunas decisiones y posicionamientos desde las metodologías participativas en afinidad con experiencias de investigación social en las que posicionan a lxs niñxs como co-partícipes de la construcción de conocimiento.

En un primer momento, nos adentramos a desarrollar nuestro anclaje en la IAP en el marco de algunas reflexiones que, desde el pensamiento crítico latinoamericano, buscan problematizar ciertas formas y procedimientos disciplinares de las Ciencias Sociales y Humanas. Especialmente, nos detenemos a repensar ciertas lógicas que se reconocen como extractivas en relación al modo de vincularse con las experiencias de lxs otrxs, junto a quienes o sobre quienes se investiga, constituyendo un horizonte imaginativo y práctico que intenta alejarse de aquellas.

En un segundo momento, desplegamos ciertos aprendizajes vinculados a un campo de trabajo o comunidad de afinidad que vincula este horizonte crítico latinoamericano con la investigación en niñez y juventud. Finalmente, rastreamos ciertas experiencias desde la etnografía que buscan posicionar a lxs chicxs como co-investigadorxs desde el diseño metodológico, campo que también nos arroja orientaciones para desplegar nuestra propia modalidad de investigación. A partir de estos desarrollos, pensamos nuestra práctica investigativa y su modo particular de funcionamiento en tanto *movimientos: movimientos investigativos con niñxs*.

2.1. Con: un lazo

Podríamos decir que uno de los impulsos de nuestra historia investigativa fue la escucha, una escucha a lxs chicxs y una búsqueda por hacer algo ante esa escucha, ante lo que escuchábamos: “En los talleres de murga que coordinábamos dentro y fuera de la escuela, lxs chicxs hablaban sobre el traslado y la vida en el nuevo barrio, sobre los lugares donde vivían antes, lo que extrañaban, lo que sentían” (primera narrativa, capítulo 1). El problema era buscar un modo para dar lugar a esta experiencia y pensarla juntxs, entendiendo que allí se hallaba cierta construcción valiosa de conocimiento acerca del modo en que lxs chicxs estaban viviendo el haber sido objeto de una política pública erradicatoria, el programa MCMV, que lejos estaba de atender a las experiencias reales de familias y niñxs.

El problema era, también, hacer del pensar juntxs una investigación que hiciera sentido, de algún modo, para todxs quienes formamos parte. Nuestros primeros rastreos arrojaban posibilidades vinculadas a la realización de entrevistas como herramienta para

comprender sentidos en torno a la experiencia del traslado en un trabajo de cuño etnográfico.

Queríamos *pensar con lxs chicxs*. En nuestras experiencias formativas en educación popular habíamos conocido acerca de las metodologías participativas y allí fuimos a buscar herramientas. Tendimos un lazo con una historia subterránea de las Ciencias Sociales y Humanas en la que emergen búsquedas, experiencias y posibilidades de hacer investigación participativa, con otrxs, situada y anclada en los territorios; una investigación que se comprometa en activar y acompañar una acción colectiva con horizonte emancipador, en alguna acción de reparación o ensanchamiento del presente para tornar un poco más vivible nuestro mundo.

En *La pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2008) nombra la Investigación Acción Participativa como una práctica política orientada hacia un horizonte de justicia social y emancipación. En su propuesta, los procesos de educación popular como la IAP buscan revelar las condiciones de opresión para que las personas puedan liberarse a través de un proceso de concientización, esto es, un proceso pedagógico de toma de conciencia de las relaciones de poder que atraviesan nuestra vida, de nuestros derechos así como de la importancia de la organización popular para garantizarlos¹⁷. Problematizar va de la mano de anunciar una nueva realidad y empezar a caminarla, se trata de dos instancias que constituyen una experiencia de educación popular.

La IAP nace, así, como un proceso de educación popular que busca y desea animar a las personas a organizarse (Algava, 2009; Korol, 2016), por eso se habla de un modo de participación popular o acción participativa de las comunidades. En este proceso pedagógico se busca dar voz a quienes forman parte y la oportunidad para tomar decisiones de lo que se investiga, vinculado a las problemáticas que atraviesan la vida en común en ese momento. Fals Borda (2014), sociólogo colombiano impulsor, como Paulo, de experiencias de investigación participativa y comprometidas con las comunidades, traza un camino desde la pedagogía del oprimido a la Investigación Acción Participativa y reconoce como fuente imprescindible de la IAP que desarrollaron en su país a la pedagogía freireana, especialmente, su método dialógico. Dice el sociólogo que un principio nodal de la IAP lo constituye el diálogo, no solo entre personas sino concebido como “diálogo de saberes”.

¹⁷ El proceso de concientización se vincula en Paulo Freire al de alfabetización. Específicamente, Paulo piensa desde sus experiencias en la alfabetización de adultxs. Tal y como lo apunta Juan Pablo Coronado (en prensa), la alfabetización desde la educación popular es un proceso político que implica poder nombrar el mundo con palabras propias. Pronunciar el mundo es, entonces, problematizarlo y transformarlo con la propia voz, escribir y leer acerca de la propia vida, de la propia realidad; entonces, apropiarse de la historia y construirla por sí mismxs.

El movimiento de la investigación, participativo y de acción, busca activar un recorrido de co-creación de conocimientos significativos para quienes forman parte del proceso a través del análisis, reflexión y acción transformadora sobre la vida en común. Así, se aspira a que todxs tomemos parte en las o en algunas de las decisiones sobre la investigación, pensemos juntxs qué nos interesa indagar y las estrategias de acción en un proceso colaborativo. Intenta desplegar una alternativa a las formas tradicionales de investigación social en las cuales quien investiga se considera un experto externo a la comunidad que analiza e interpreta. Esta forma de concebir la IAP constituye una invitación a pensar juntxs cómo vivimos, cómo queremos vivir y qué podemos hacer para activar transformaciones, al menos, en nuestros espacios de vida, en nuestra realidad cotidiana, o articulándonos con redes de luchas sociales más amplias.

Desde los aprendizajes que la primera aventura investigativa con niñxs nos dejó, aquella que narramos en la primera narrativa, planteamos nuevas preguntas a modo de despliegue de aquello que nos movilizaba a seguir pensando, andando, *con lxs chicxs*: ¿Cómo activar una experiencia de pensamiento crítico *con lxs niñxs* acerca de cómo viven en el barrio y cómo quisieran vivir?, ¿cómo podría un trabajo de investigación potenciar, desplegar, colaborar en un proceso colectivo y de construcción de conocimiento situado *con ellxs*?

Cuando recurrimos a la IAP, entonces, retomamos una modalidad de investigación que nace en Latinoamérica con anclaje comunitario y un impulso emancipatorio. Más que buscar un *cambio*, como ciertas prácticas afines que se inscriben desde la Investigación-Acción (IA)¹⁸, la IAP apuesta a las *transformaciones* sociales, particularmente de las situaciones que atraviesan los grupos bajo mayores situaciones de desigualdad e injusticia social. En ese sentido, al enlazarnos a este modo de entender la investigación, nos preguntamos cómo pensar el horizonte emancipatorio o las transformaciones que se activan en nuestros espacios. Entonces, contemplamos una dimensión temporal vinculada al proceso cíclico de la investigación: ¿cuánto tiempo lleva efectuar un cambio o transformación?, ¿cómo lo observamos?, ¿cómo decidimos la duración de la investigación-acción? (Anadón, 2017).

¹⁸ El campo de la investigación-acción (IA) e Investigación Acción Participativa (IAP) se constituye actualmente por una amplia diversidad de modalidades, algunas más ligadas a la resolución de problemas, otras a la investigación educativa y al desarrollo de comunidades de aprendizaje, otras vinculadas a diagnósticos participativos y planificación comunitaria. En esta diversidad, cabe mencionar algunos riesgos como ciertos usos técnicos o tecnocráticos que clausuran, más o menos deliberadamente, la mirada crítica a los espacios, prácticas y relaciones en las cuales se sitúa la investigación. Dentro de la bibliografía que aborda estas perspectivas hemos consultado, especialmente para ámbitos educativos, los trabajos de Martínez (2014), Yuni y Urbano (1999) y Anadón (2001), entre otros. En el último caso, se trabajan también ciertas propuestas específicas de Investigación Colaborativa con docentes.

Al repensar acerca de nuestra primera experiencia investigativa con niñxs, nos empezamos a preguntar por la dimensión transformadora, ¿cómo la entendemos?, ¿cuánto dura una experiencia de IAP si aquel es su horizonte? Asimismo, acerca de los registros de los diálogos de saberes y aprendizajes colectivos que forman parte de este modo de investigación, ¿cómo y quiénes registran? Recuperemos un momento de la primera narrativa que antecede a este capítulo:

Recordamos que, durante estos talleres, aconteció un momento donde cierta caracterización del barrio signada por la conflictividad entre vecinxs e inseguridad pareció ocupar todo el universo de posible. Desde nuestro lugar de coordinadoras del espacio, percibíamos cierto clima de clausura ante la preeminencia de las palabras “robos”, “tiroteos”, “droga”, “transas” que aparecen en el mapa. Buscamos abrir a un pensamiento de lo posible a través de juegos y dinámicas teatrales desde las cuales imaginar y pasar por el cuerpo algunas transformaciones de esa realidad conflictiva. Surgió la idea de realizar una intervención murguera por el barrio y la plaza que llevamos a cabo juntxs, cierta fase que podríamos entender específicamente como *de acción* en un proceso de IAP. (primera narrativa, capítulo 1)

Una pregunta que en aquel entonces no nos hicimos se vincula al registro y circulación de estas historias colectivas, historias acerca del modo en que elaboramos respuestas colectivas a problemas comunes, ponemos en común y creamos estrategias de acción. La mirada colectiva al territorio, algo de su multiplicidad, quedó registrado en el mapeo colectivo y la cartografía social. No obstante, las acciones colectivas que incitaron estos dispositivos, pintar la plaza del barrio y recorrer el barrio con la murga, quedaron reconstruidas solamente en nuestra narrativa pedagógica. ¿Cómo pensar y proponer el registro, documentación y circulación de aquellas historias surgidas a partir de preguntarnos hacer algo del mundo junto con lxs chicxs?

Nuestras preguntas piensan entre *lo hay* y *lo que puede ser*. Lo posible desborda lo imaginado y tal desborde constituye un punto a registrar, un eje para reflexionar. Una de las dimensiones que no habíamos previsto resulta de lo que generaron nuestras andanzas investigativas con niñxs en relación a las docentes. Se generó un proceso de reflexión sobre la práctica a partir de compartir los talleres que nos acerca a los objetivos de la investigación-acción en educación aunque, en nuestro caso, se trató de un campo de efectos que nos abre una posibilidad para nuevas investigaciones, no fue un punto de partida.

Cuando hablamos de acción transformadora, nos interesa entenderlo en relación a la creación de posibles. Las investigaciones participativas y de acción se lanzan a lo posible, se meten a crear aquello que es posible y lo documentan. En palabras de Cecilia Martínez (2014:63): “El objetivo de la IA no es sólo ayudarnos a ver cómo es el mundo, sino también a imaginar y documentar cómo podría ser”. Nuestra primera experiencia de IAP, entonces, había puesto a andar un camino de reflexión acerca del traslado y la vida en el nuevo barrio cuyos registros quedaron expuestos en las cartografías y mapeos. De lo posible que en aquel entonces imaginamos con lxs chicxs, una plaza pintada de juegos y una jornada de carnaval con la murga por el barrio, quedaron los registros de nuestro trabajo de escritura que compartimos en la primera narrativa.

En las experiencias de investigación-acción e Investigación Acción Participativa nos resultan constitutivas las nociones de participación, acción y transformación o cambio. Al decir que se trata de una propuesta de investigación desde la participación asumimos una condición de igualdad en el sentido en que todxs pueden y forman parte de la construcción del conocimiento. Buscamos una mayor simetría en el sentido de generar un espacio y una modalidad en la que todxs puedan colaborar en el trabajo investigativo y se encuentren habilitadxs para tomar decisiones colectivas en relación a la investigación. Lo que vitaliza estas propuestas es que se trata de experiencias investigativas en colaboración, no obstante, existen roles diferenciados.

Investigación, acción y formación son procesos que se van ensamblando, más aún, van germinando juntxs. Mediante la investigación se busca que emerja un problema a abordar en el grupo, se diseñen estrategias de análisis en relación al problema, se piensen y realicen propuestas o acciones a partir de ello, se reflexione lo andado y se documente el proceso. La formación acontece a través de los procesos reflexivos que miran críticamente tanto la realidad compartida, las problemáticas comunes, como las prácticas o las intervenciones que se realizan. La acción o la intervención, en este sentido, es considerada como una experiencia formativa en una dinámica cíclica de reflexión-acción-reflexión, ciclos que germinan o crecen en espiral.

Como nos ha ayudado a especificar Marta Anadón (2017), la investigación-acción se desarrolla específicamente en una espiral de construcción de conocimiento que contempla momentos de planificación, acción, observación y evaluación sistemática. Lo que se busca es que la comprensión del problema se vaya complejizando o adquiriendo diferentes dimensiones en cada momento del recorrido de la investigación, e, incluso, que podamos enunciar estas especificaciones con el grupo. Se intenta promover un consenso en relación a estas etapas, paradas o momentos del proceso y poner en marcha ciertos registros y criterios para la trama de una memoria colectiva de lo andado

tanto por parte del investigadorx como con el grupo, aunque no siempre resulte tan claro y posible.

En nuestros movimientos de IAP con lxs chicxs buscamos recorrer un itinerario inspirado en una espiral de conocimiento con momentos planificados tales como: la socialización de la propuesta de trabajo con el grupo, la decisión colectiva acerca de la problemática a trabajar en función de sus deseos o necesidades, la construcción y ejecución colectivas de un plan de acción o proyecto y un cierre reflexivo sobre la experiencia. Sin embargo, como lo cuenta cada narrativa, tanto el recorrido como las instancias de co-decisión y co-construcción con los grupos fueron singulares, más o menos claros y posibles, por lo que reandar estos caminos ayuda a visibilizarlo y a aprender de cada tentativa.

Acción e investigación conforman en este enfoque participativo una dinámica de producción de conocimientos significativos para el grupo que se mueve en pensar juntxs. No obstante, podemos diferenciar ciertas capas de conocimiento que buscamos o logramos construir. Cuando nos planteamos las preguntas iniciales “¿cómo viven lxs niñxs de Sol Naciente desde su experiencia?, ¿cómo quisieran vivir?, ¿qué creen que podemos hacer juntxs para vivir mejor?” estamos pensando en un conocimiento social situado desde la perspectiva de lxs sujetxs en el territorio que habitan. Cuando planteamos las preguntas “¿cómo podemos construir conocimiento con lxs niñxs acerca de ello y desde la escuela?, ¿qué aportes puede realizar este tipo de experiencia en la escuela y en la comunidad?” estamos pensando en ciertos conocimientos sobre la práctica pedagógica situada en esta escuela.

2.2. Investigación Acción Participativa. Una historia subterránea

Ha apuntado recientemente en una conferencia B. Sousa Santos (2019) que el año 1968, tiempo marcado por revoluciones sociales y dictaduras militares, fue el momento en que tanto Paulo Freire como Orlando Fals Borda se encontraban escribiendo sus libros inaugurales los cuales se publicaron simultáneamente en el año 1970: *La pedagogía del oprimido* (2008) y *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, respectivamente. La provocación de Boaventura se adentraba en una profunda reflexión sobre aquellos tiempos y los nuestros incitándonos urgentemente a la acción, una acción de retaguardia ante la avanzada fascista que azota las democracias contemporáneas. Una acción de escucha profunda, de recuperación de experiencias y saberes soterrados, una nueva comprensión del mundo para transformarlo en la cual el trabajo intelectual, académico y científico no se escinda de la gente, de sus problemas, de sus necesidades, especialmente, de los procesos de lucha y resistencia. Por eso tomó, entre otrxs, a estxs

maestrxs: maestrxs de cómo hacer investigación, pedagogía y política, enlazándolas, ante las urgencias del presente, en una búsqueda sincera por construir vínculos de cálida apertura, reconocimiento y acompañamiento con las comunidades en las cuales se aventuraron. También, de compromiso ante las condiciones de existencia de estas comunidades, de su formación política y de lucha por sus derechos ante las desigualdades sociales de las que tanto la investigación científica como la educación no podían mantenerse neutrales.

Como lo cuenta el colombiano O. Fals Borda (2008), en aquella década, en el umbral de los años '70, un grupo de docentes universitarios e investigadorxs decidieron dejar los espacios académicos por un tiempo y participar en procesos de lucha campesinos contra los latifundios, movidxs y movilizadxs por la situación de crisis social ante la que sentían que debían hacer algo. A través de la creación de organizaciones que comenzaron a trabajar en comunidades locales, detectaron la posibilidad de colaborar en torno a determinadas preocupaciones prácticas de los procesos de lucha, entre ellos, los procesos de reflexión política, cultural y educativa de las comunidades. Las experiencias empezaron a confluir en formas de investigación colectivas en las cuales se comenzaron a ensayar posicionamientos epistémicos que desencajaban de las dinámicas tradicionales y legitimadas de investigación social.

El reconocimiento del saber de la gente que participa en la investigación y, por lo tanto, en la construcción del conocimiento, ciertas convergencias entre saberes académicos y populares, nuevas formas de escribir y comunicar los conocimientos (buscando alejarse de las jergas especializadas que reducen el espectro de comprensiones-comparticiones posibles) fueron algunos posicionamientos que se empezaron a precisar. Se propusieron compartir las decisiones en torno al proceso de investigación con las comunidades en una búsqueda de participación más real, por ejemplo, en torno a qué hay que preguntar, hacer, indagar en función de la situación que se vive. En estas experiencias, entonces, comenzaron a vivirse posiciones más horizontales en las relaciones de investigación, de escucha y reciprocidad, por fuera de “arrogancias académicas”, como lo dice Fals Borda (2008). Empiezan a pensar en cierto compromiso de lxs investigadores con la praxis, la lucha y las condiciones de vida de las personas con quienes se encuentran. Acontece, en sus palabras, una relación vital con la investigación sobre la que empiezan a constituir el paradigma abierto de la investigación-acción como un campo de experiencias situadas.

Más allá de los aportes que fueron entramándose entre diversas alternativas de producción de conocimientos en grupos locales que iban emergiendo, no solo en Latinoamérica sino en otros territorios de lo que en aquel entonces se denominaba Tercer Mundo (como India, África), Fals Borda entiende que la Investigación Acción

Participativa es I(A)P porque en la participación está imbricada la acción transformadora. Además de la búsqueda de una manera de construcción de conocimiento que verdaderamente modifique en algo las condiciones de vida de las comunidades, a partir de la reflexión, la decisión y la acción de la gente; un eje que caracteriza esta modalidad investigativa radica en el vínculo de conocimiento que no se concibe desde la dualidad sujeto-objeto sino como *seres sentipensantes al encuentro*.

La figura del ser sentipensante es, en primer lugar, un gesto político de reconocimiento hacia la cultura, los saberes y la poética popular. Tal y como ha dicho el sociólogo colombiano, el concepto lo escuchó de un pescador de la rivera del río San Jorge: “Nosotros actuamos con el corazón y también con la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así somos sentipensantes... concepto tan sencillo, tan bonito” (RICOBASILON, 2008). Un encuentro sentipensante desea un vínculo de reciprocidad, aprecio y escucha mutuos, considera la naturaleza y el territorio como parte del vínculo, busca ser simétrico y que lxs participantes puedan compartir sus puntos de vista y experiencias sobre la vida en común que han de ser tenidas en cuenta en el proceso de construcción de conocimiento. El encuentro sentipensante que allá por los años '70 este grupo empezó a ensayar lanzaba una figura del *con* (pensar-con, hacer juntxs) que trataba de salirse de las oposiciones binarias sujeto-objeto, activo-pasivo, poderoso-desvalido. Buscaban desnaturalizar y acotar cierta tendencia científica de objetivación de lxs otrxs que tiende a anular su posibilidad de reconocimiento.

“Rechazar la tradición académica de utilizar la investigación y el trabajo de campo principalmente para hacer carrera”, cuenta Fals Borda (2008:4), fue uno de los principios que orientaron sus prácticas investigativas. En ciertos discursos acerca de las prácticas contemporáneas de investigación en ciencias sociales venimos advirtiendo la existencia de una lógica extractivista en relación a las formas de producir conocimiento así como al uso y circulación estrictamente académicos del saber que terminan funcionando a favor de la misma lógica neoliberal que se busca analizar de manera crítica. Algunxs hablamos de extractivismo intelectual, evidenciando la desigualdad de la relación en la que investigadorxs configuran y extraen recursos –como tiempo, testimonios, documentos, energía social- que son reelaborados y puestos a circular en espacios académicos. Allí son capitalizados, social y económicamente, por lxs investigadorxs quienes adjudican, con su análisis, cierto valor agregado. Se percibe una asimetría en las relaciones establecidas por la investigación en territorios, comunidades o grupos donde más unxs que otrxs capitalizan dicho vínculo y, además, toman las decisiones sobre lo que se hace con las experiencias, los tiempos y saberes locales.

Boaventura de Sousa Santos (2015), en este sentido, refiere a que nuestras metodologías en las ciencias sociales se desempeñan como una forma de extractivismo

pues, de alguna manera, transforman la experiencia social en materia prima que procesan, patentan y distribuyen en tanto conocimiento propio: “no reconocemos el conocimiento de las personas con quienes dialogamos”, afirma. Nos incita a imaginar y desplegar nuevos modos de hacer investigación, desde la epistemología a las metodologías. Reconocer el uso pragmático del saber implica posicionarnos: “ser conscientes desde dónde estamos desarrollando las herramientas teóricas, con quién y para quién. Tomar partido, con quién estamos, con quiénes queremos estar, toda nuestra energía para quién queremos que vaya”, como propone la investigadora y militante madrileña Marta Malo (Formacionmzc 2017). Entonces, precisamos entrenar una actitud de reflexividad constante.

¿Qué avizoramos al remontar esta historia y la de su horizonte crítico? ¿Qué implica imaginar una práctica impulsada por una lógica menos extractiva en investigación? Buscamos explorar modos de pensar juntxs, con otrxs, con lxs chicxs y las maestras, buscamos invitar a echar andar alternativas a lo que resulta criticable en lo que existe, echar a andar invenciones y formas de compartir lo que hacemos que tengan sentido para todxs, no estrictamente académicas, nuevos espacios para la generación y compartición del saber, no solamente los eventos científicos, uso de lenguajes más comprensibles y compartibles, menos opacos. No buscamos posicionarnos en un rechazo a los espacios, usos y modos académicos sino de habitar un espectro que amplíe las posibilidades, que las expanda.

Sucede que percibimos y exponemos un malestar con el uso estrictamente académico del saber. El problema ético de la relación extractiva entre investigadorxs y comunidades u organizaciones se relaciona también con otra problemática que se viene discutiendo tiempo atrás en este mismo campo de las ciencias, el de la teoría y la práctica. Podemos imaginar nuevas formas de investigación a partir de un encuentro entre ambas: “una búsqueda entre la teoría y la práctica donde la teoría y la práctica se buscan desbloquear mutuamente todo el tiempo”, como dice Marta Malo (Formacionmzc 2017), del lado de la desmesura más que de la aplicación o relevo (Bardet, 2012).

Movemos, así, la “indolencia” que, tal y como la describe Boaventura de Sousa Santos (2006), se acopla de algún modo a esta racionalidad extractivista que venimos nombrando. Insensible, indolente, reduccionista en comparación con la diversidad epistémica inagotable del mundo, esta racionalidad puede reconfigurarse mediante un trabajo de ampliación del presente: hacer ver las alternativas que existen y pensar más allá o suspendiendo las dicotomías (qué hay en el sur que no depende de su relación con el norte, qué hay en la mujer que no depende de su relación con el hombre, en lxs niñxs más allá de su relación con adultxs, por ejemplo).

Hacemos eco de aquel deseo de ampliación del presente de manera colectiva a la hora de imaginar y proponer un proyecto de investigación participativa y echarlo a andar. Nos inscribimos en aquellas búsquedas y experiencias que algunxs eligen nombrar desde la “investigación militante”¹⁹ o que podemos nombrar como *investigación-con, pensar-con*, en el ejercicio de remontar aquella historia subterránea a la esfera académica apuntando cierta implicación de la investigación tanto con el presente que nos toca como con la comunidad con la que elegimos pensar-nos. La cartografía expresiva de experiencias conocidas que podríamos reconstruir, como lo inicia Marta Malo (2004), nos hace ver un territorio nutritivo que nos inspira en su búsqueda investigativa por abrir lo real entre la desigualdad y la fuerza de la igualdad. En ese sentido, la investigación militante y nuestros movimientos investigativos participativos son entendidos desde una búsqueda y un posicionamiento ante ciertos malestares con las formas estrictamente académicas de investigación y circulación del saber así como una invitación a pensar la práctica investigativa desde donde se muevan nuestras inquietudes genuinas, aquello que nos moviliza, nos *fuerza a pensar*. Por eso en cada recomienzo de ciclo investigativo hablamos de aquello que nos forzó a pensar y a seguir investigando, hablamos de la implicación como vector que nos mueve a juntarnos con otrxs y pensarnos juntxs en un recorrido investigativo. En palabras de Duschastzky (2017), se trata de un lazo entre investigación y vida, experiencia y sensibilidad, en el sentido de aquello que nos reclaman las situaciones que vivimos:

En alguna ocasión Deleuze decía que Foucault nunca hablaba de lo que no vivía. Bueno, yo creo que la academia habla las más de las veces de lo que no vive. No estoy haciendo una reivindicación “de base”, ni “populista”, ni mucho menos. Perfectamente uno puede estar viviendo una preocupación filosófica y sentarse y pensar. De lo que hablo es de la formulación de preguntas genuinas, que tienen que ver con la experiencia y con un grado de la inquietud muy visceral. Esa elaboración luego toma formas más sofisticadas de pensamiento, también en la medida en que te encontrás con otros interlocutores que profundizan la pregunta y que tensionan mucho más. La interlocución hay que buscarla en función de

¹⁹ Marta Malo (2004) toma la noción de investigación militante del Colectivo Situaciones que surge en el contexto del 2001 en Buenos Aires activando espacios de pensamiento vivo junto a experiencias de lucha social situada. Este colectivo, en alianza con la escuela Creciendo Juntos (2008), nos ofrece un modo de significar aquello que nombramos cuando hablamos de militancia que hacemos propio: una praxis vital que implica desplegar la vida y la inteligencia del lugar donde uno está trabajando y de la comunidad de la que está rodeado. Militar es hacer encuentros en los cuales hablamos de las problemáticas que vivimos; es construir espacios de comunidad (Colectivo Situaciones y Creciendo Juntos, 2008).

afinidades sensibles y no de “organigramas”. Nadie puede pensar solo. Hay un modo de investigación, de vínculo, mucho más rizomático, que las situaciones reclaman. Como así también un pensamiento que intente ser más sensible, en ese sentido de “pragmatismo vitalista” que mencionaban al principio. Creo profundamente en la investigación porque creo que la vida es una investigación en sí. Y más en estos tiempos en los que no sabemos nada, en los que la propia fuerza de los pibes, tan ambivalente, conmueve todo. Entonces solo te queda indagar: investigar de qué se tratan las cosas, de qué se trata tu relación con las cosas. Y en ese sentido yo creo que todo es investigación (Duschatzky, 2017a).

Marta Malo (2004) nos ayuda pensar la implicación desde una articulación vital entre lo que me inquieta, mi experiencia de vida y la vida en común. Los movimientos investigativos *con* buscan desplegarse desde aquello que nos inquieta como colectivo y a partir de lo cual nos aventuramos a investigarlo. En ese sentido, el primer momento de una investigación participativa nos ubica en una serie de interrogantes: ¿cuáles son nuestros dilemas en torno al presente que nos toca vivir?, ¿qué necesitamos indagar y hacer en este contexto?, ¿con quiénes nos podemos aliar para pensarlo?, ¿qué aprendemos de ellxs y juntxs?

2.3. Desplazamientos epistémicos y metodológicos

Al momento de recomenzar una aventura con niñxs desde la Investigación Acción Participativa, nos resituamos y volvimos a pensar el *con* niñxs y sus complejidades. Se hizo entonces necesario detenernos a reflexionar con mayor detenimiento acerca de los vínculos entre niñxs y adultxs en el marco de la investigación. Si nos situamos especialmente en los estudios sobre niñez y juventud²⁰, el gesto de desplazamiento que asumimos implica la consideración de niñxs y jóvenes como sujetx politicxs, con capacidad de agencia y de participar en la investigación como co-constructores o co-investigadores, corriéndonos de aquellas experiencias en las cuales son considerados como informantes. Siguiendo algunos trabajos de Alvarado et al (2018), se trata de un posicionamiento que busca reconocer la construcción conjunta de la realidad y el conocimiento y que cuestiona la forma en que tradicionalmente se ha percibido a niñxs y

²⁰ Una nominación y configuración posible para asir este campo de trabajo que emerge lo hemos hallado en Alvarado, Patiño y Ospina (2018) en el cual remiten y analizan ciertos “desplazamientos epistémicos y metodológicos en estudios de niñez y juventud” desde los cuales configuran una práctica que definen en términos de “investigación generativa y desvictimizante” en relación a lugar que otorgan a las niñeces y juventudes en dichas experiencias.

jóvenes en las prácticas institucionalizadas de las ciencias sociales. Esto es, un desplazamiento que busca poner en cuestión e imaginar un horizonte más allá del adultocentrismo (Duarte Quapper, 2012).

Si la relación entre niñxs y adultxs es constitutivamente asimétrica, nos toca pensar el modo de crear espacios y situaciones que tanto reconozcan como habiliten el despliegue de su capacidad para incidir en las relaciones sociales de las que participan con sus pensamientos, opiniones y acciones, como afirma Llobet (2016). Es decir, se hace preciso reflexionar acerca del vínculo tanto con lxs niñxs como con lxs adultxs. Reconocer las relaciones en que participan, las formas en que inciden en los contextos y las relaciones de poder que las atraviesan (Alvarado, Ospina y Patiño, 2018). Junto a Cussiánovich (2017 y 2018) y Magistris y Morales (2018), entendemos este movimiento desde una responsabilidad, la de postular un paradigma *otro* en relación a la infancia: “la afirmación de lxs niñxs como sujetxs co-protagonistas de la transformación social” (p.15).

Nos referimos a los “desplazamientos” como una búsqueda para cuestionar y zanjear de alguna manera las formas en como tradicionalmente las investigaciones en infancia y juventud han percibido, implícita o explícitamente, a niñxs y jóvenes como sujetxs en proceso de “llegar a ser” ciudadanos, entonces, inmadurxs y dependientes; como sujetxs apolíticxs que solo pueden ser objeto de tutela y de instrucción por parte de lxs adultxs; o como víctimas pasivas. Hablar de nuevos modos de producción de conocimientos vincula los desplazamientos epistémicos y metodológicos como si se tratase de una misma fuerza, un movimiento tectónico cuya vitalidad y fuerza moviente se encuentra en las experiencias y su compartición reflexiva.

En el caso de los movimientos investigativos situados en la institución escolar, estos posicionamientos nos implicaron una serie de desafíos vinculados a otras lógicas de trabajo que se distancian críticamente de las escolares y de los cuales las narrativas irán dando cuenta. Asimismo, un trabajo específico con las docentes que exploramos de distintos modos, desde espacios de formación a las experiencias cotidianas de compartir talleres. Lo hemos entendido como una apuesta por sensibilizar al mundo adulto o, más bien, nunca renunciar a dar lugar a movimientos, de lo micro a lo macro, en los cuales hacer lugar a repensar las relaciones asimétricas de poder entre niñxs y adultxs. Alejandro Cussiánovich (2018) en un diálogo con educadorxs, nos orienta al reflexionar: “Para eso hay que crear un clima de cercanía, amistad, respeto, transparencia, aprender a valorar lo que los demás hacen, aunque no sea el ideal de lo que uno considera hacer. Un educador es alguien que valora...” (216). Nos preguntamos: ¿Cómo generamos instancias de valoración?, ¿de qué modo la entendemos en el marco de la investigación?

En ese sentido, el diseño de los encuentros con niñxs y docentes implica un abordaje a la dimensión grupal, pensar la confianza, el trabajo desde la escucha y la

valoración, tanto entre niñxs como entre niñxs y adultxs. Los aprendizajes que traíamos y fuimos conociendo al compartir con experiencias de educación popular con niñxs, desde nuestro nuestro compost de experiencias en la pedagogía de la ternura y el paradigma del co-protagonismo, nos resultaron no solo imprescindibles sino que chocaron con las lógicas escolares. De ese choque, de investigar sus movimientos y efectos a través de experiencias sostenidas a lo largo del tiempo, logramos desplegar nuevas formas institucionales.

Pensar la investigación con niñxs en relación a la construcción de escenarios y relaciones para la afirmación, expansión y creación de horizontes desde un enfoque protagónico, es decir, considerando a lxs chicxs como protagonistas de sus experiencias, lectores del mundo y narradores de la vida que construyen con otrxs, resulta una premisa de aquel campo de trabajo que resuena en nuestras prácticas (Alvarado, Ospina y Patiño, 2018). Nosotrxs veníamos trabajando con la idea de *irrupción* y *presentificación* de las experiencias de lxs niñxs en el contexto escolar y de la investigación como un movimiento que hace existir las experiencias en el encuentro, las cuales desacomodan, a veces, ciertas imágenes y expectativas del mundo adulto. Con estos aprendizajes podemos concebir a las experiencias de lxs chicxs como actos de discursos, instancias narrativas que configuran un medio generativo en la investigación. A través de ellas se da cuenta de ciertas visiones de mundo de quienes participan de la investigación en tanto construcciones situadas en el marco de la interacción (Alvarado, Ospina y Patiño, 2018).

Nos preguntamos, ensayando algunas alternativas en curso: ¿de qué manera se da cuenta de la construcción colectiva de conocimientos en materiales discursivos que sean significativos para quienes participan de la investigación?, ¿cómo se hace partícipe de los momentos de investigación a todxs lxs participantes de tal manera que conozcan sus momentos, sus metodologías y puedan tomar decisiones?, ¿cómo se aborda la construcción de un problema de investigación de manera colectiva con niñxs?, ¿es necesario compartir algunas herramientas o dinámicas de la investigación científica?, ¿con qué lenguajes sobre el trabajo específico de la investigación trabajar?

Otras premisas que aparecen desde los desplazamientos nos incitan a pensar en la responsabilidad y el modo de construir acuerdos y formas de mediación que reconozcan las particularidades y aspiraciones del marco de la investigación, buscando modos para evitar manipulaciones y tendencias extractivistas. Entonces, la gestación de espacios de diálogo y la reflexividad sobre ellos se vuelve un foco durante todo el proceso investigativo, espacios donde se ha de pensar incisivamente las tensiones entre lo intergeneracional e institucional que incide en la búsqueda de una mayor horizontalidad o simetría. A nosotras nos condujo a experimentar nuevas formas de

habitar el aula y la escuela, desde incorporar las rondas de escucha y diálogo o asambleas de niñxs como dinámicas que nos fueron habilitando el entendimiento mutuo y la co-construcción.

¿Cómo se da cuenta de la construcción colectiva de conocimientos en relación a los dispositivos de autoría que se manejan en el ámbito académico, donde prima el valor sobre la autoría individual y, en algunas instancias, constituye una condición necesaria para acceder a titulaciones? ¿Cómo se da cuenta de la manera en que el proyecto de investigación nos transforma a todxs? Al respecto, desde la comunidad de afinidad que referimos (Alvarado, Ospina y Patiño, 2018), nos incitan a que no nos baste la generación de informes, artículos, capítulos o libros en los cuales se mencionen en lenguaje académico las comprensiones respecto a las categorías y objetivos formulados al inicio de la investigación. Nos proponen experimentar diferentes lenguajes y formas en las prácticas de socialización y comunicación de una investigación que sean significativas para quienes forman parte del movimiento investigativo. Conciben a la práctica de la investigación en tanto acción política situada, entonces, una práctica que busque insistentemente activar espacios de aparición, esto, priorizar la gestación de instancias en las cuales quienes forman parte de la investigación puedan aparecer en el mundo social, ser reconocidxs, como sujetxs con capacidad de agencia (Alvarado, Ospina y Patiño, 2018).

Apuntamos un postulado, un horizonte, que nos moviliza. Dicen Alvarado, Ospina y Patiño (2018): “En contextos de alta vulneración, exclusión y violencias, sí es fundamental que la investigación trascienda la descripción y comprensión y se comprometa con la movilización conjunta de otras condiciones de posibilidad. No puede una investigación dejar a los participantes sus relaciones y prácticas tal como las encontró cuando dio inicio”. Nos preguntamos, de aquí más, de qué manera nos podemos comprometer con la movilización de otras condiciones de posibilidad.

2.4. Junto a lxs chicxs

Pensando desde los desplazamientos epistémicos y metodológicos podemos decir que la investigación social *con* niñxs, en las cuales son consideradxs participantes activxs en la producción de conocimiento resulta una práctica investigativa relativamente reciente. Ha sido especialmente la antropología uno de los campos disciplinares que ha aportado a la consideración de lxs niñxs no solo como interlocutorxs válidxs y con capacidad reflexiva para comunicar sus experiencias, reconociendo la importancia de su perspectiva acerca de lo social para la elaboración de informes etnográficos, sino como productores de datos, análisis y textos, co-hacedores de etnografías. Diana Milstein

(2005) lo conceptualiza como una “distorsión adultocéntrica” que, en su propia trayectoria como antropóloga, había obturado la consideración de lxs niñxs en el trabajo de campo. “Y los chicos, ¿por qué no?”, se pregunta, consideración que no sólo enriqueció cabalmente dicho trabajo y sus reflexiones sino que le produjo un proceso de extrañamiento del adultx por lxs niñxs que fue clave para la investigación a la cual refiere.

Sus reflexiones en relación a la investigación con niñxs, que se configuran a partir de la propuesta de “encuentros etnográficos” con niñxs (Milstein et al. 2011; Guerrero, et al. 2017), nos aportan otras claves para pensar y analizar nuestros movimientos investigativos. En estos movimientos sucede un diálogo entre el mundo adulto y el de lxs niñxs en los cuales acontecen apropiaciones y diferencias, zonas compartidas y zonas propias que resultan ciertamente difíciles de delimitar. Como hemos referido, debido a la asimetría constitutiva del vínculo, se trata de un diálogo que no se da en condiciones de igualdad. En ese sentido, aparecen algunos riesgos, como subsumir voces y comportamientos de lxs chicxs a los de lxs adultxs o considerar estas voces y comportamientos como expresión autónoma o cultura propia de lxs niñxs.

Desde la investigación antropológica situada en Latinoamérica y especialmente en comunidades indígenas, Andrea Szulc (2019) plantea la centralidad de entender que las voces de lxs niñxs no conforman un unísono, sino que producen interpretaciones diversas y se involucran de diferentes modos en la producción cultural. Sostiene que no es posible ni deseable analizar el “punto de vista de los niños y niñas” por separado, porque no constituye un bloque homogéneo ni bien definido, ni se produce aislado de otros puntos de vista. Advierte acerca de la retórica de “dar voz a los niños y niñas” que se ha tornado un lugar común dentro y fuera del ámbito académico, lo cual en algunos abordajes pareciera “autonomizar” esas voces por medio del concepto de “culturas infantiles”. La investigadora apunta incisivamente que la noción de “culturas infantiles” esencializa y exotiza a lxs niñxs (Szulc, 2004), pues suele dar lugar a la errada suposición de un punto de vista universal y homogéneo, desgajado de las especificidades socioculturales e históricas, mediante lo cual se aísla a lxs niñxs de lxs adultxs y del mundo social que compartimos (Szulc et al, 2009). Sus reflexiones nos orientan a explicar las perspectivas y experiencias de lxs chicxs dentro de las tramas de la vida social.

Así como desde la antropología se puede visibilizar y considerar a lxs niñxs, sus voces, pensamientos, miradas del mundo y de sí mismxs, buscando visibilizar la trama social en la cual interactuamos, nos situamos en una práctica investigativa que busque generar estrategias de investigación desde las ciencias sociales y humanas en las cuales sean consideradxs a la hora de pensar y crear nuestro mundo desde la investigación,

imaginando y desplegando juntxs alternativas a las problemáticas que lxs atraviesan. Desde una perspectiva co-participativa (Shabel, 2014), buscamos habilitar la participación real, entendida como la posibilidad de ser parte de los procesos de toma de decisiones sobre aquello que afecta la propia vida directa o indirectamente (Sirvent, 1999).

Además de la etnografía, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión y consideración del pensamiento de lxs chicxs: narrativas (Alvarado, Ospina y Sánchez León, 2016), entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos como un fin en sí mismo y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas, juegos, el pedido de textos escritos específicos y medios audiovisuales (Shabel, 2014). En nuestro caso, iniciamos explorando la potencialidad del taller de mapeo colectivo y cartografía social como dispositivo de investigación que luego fuimos configurando en tanto máquina de enunciación, escucha y visibilidad, máquinas que ensamblan algunas herramientas de registro del campo de la investigación en ciencias sociales pero con el fin de la co- producción de conocimiento y experiencia, como lo veremos más adelante en el capítulo 9.

En relación con las herramientas metodológicas, nos apunta Milstein la importancia de reflexionar sobre el lugar de unx mismx como investigadorx en su relación con lxs niñxs al momento de desplegarlas. Como lo describe Jan Nesper refiriéndose a su trabajo con niñxs en la escuela de Roanoke, Virginia:

"Yo fui simplemente un contexto para los niños. Fui un marcador de escenarios, situaciones y actividades particulares que los niños sabían que podían apropiarse (al menos en parte) para sus propios usos. Mi presencia y actividad definió un cierto espacio por afuera de los constreñimientos de los maestros, un espacio en el que los niños tenían una relativa rienda libre para hablar e interactuar" (1997: 226 en Milstein, 2005)

En ese sentido, se trata de una pregunta a hacerle a cada una de las narrativas que nos cuentan sobre las experiencias investigativas: ¿Cuál fue nuestro lugar o nuestros lugares en cada una?, ¿cómo se fue modificando en los distintos momentos y ciclos de nuestra historia investigativa?

***Movimientos investigativos. Aprendizajes, orientaciones y posibilidades**

La partícula *con*, apunta Donna Haraway (2019), configurada como *pensar con* los problemas comunes y activar respuestas colectivas, resulta una partícula que

conecta, tiende un lazo, tira de un hilo y arma una figura, abre espacio para que las cosas emerjan, las relaciones se produzcan el encuentro. La fuerza moviente de ese *con* tiende un lazo y hace un tiempo, a veces a *martillazos*, como solemos decir, para que ese *con* se pueda desplegar. A martillazos porque reconocemos la asimetría de poder en los vínculos, especialmente, el adultocentrismo.

La fuerza moviente de ese *con* buscó y busca armar ciertas figuras posibles del andar investigativo con chicxs en cada una de las experiencias que aquí compartimos y sobre las cuales echamos a andar reflexiones. Busca posicionar tanto a lxs chicxs como al grupo que investiga de manera colectiva en tanto sujetxs con capacidad de agencia en la investigación, aspira a que efectivamente puedan disputar sentidos, definir, denominar, explicar algo de la realidad común sobre la que nos ponemos a pensar y crear formas de actuar sobre ella de manera activa. Al fin y al cabo, se trata de aspectos que no bastan como principios si no las analizamos en las prácticas.

Como nos relata cada narrativa, cada ciclo temporal fue planteando nuevos desafíos y arrojando nuevas orientaciones, aprendizajes y posibilidades en las cuales nos iremos deteniendo, poco a poco, en el desarrollo de la tesis, siguiendo el ritmo de los movimientos cíclicos de la IAP. Vamos a hablar de *investigación colectiva* en relación a nuestro modo de hacer investigación con *intencionalidad participativa*, con vistas a reflexionar incisivamente acerca de lo participativo como una dimensión que hay que precisar en cada experiencia, desde lo que se pudo lograr y las estrategias que nos dimos, lo que no, los problemas que nos abre a pensar en cada caso.

En ese sentido, algunas orientaciones que nos quedan al tender un lazo con experiencias de investigación *con* niñxs y mirar reflexivamente las narrativas que siguen - desde la forma de investigación *con*, hacer *con*, pensar *con* que cada una desplegarían ser:

- si el grupo pudo generar un problema en común a partir de la lectura de la realidad y volver sobre ella en cada paso reflexivo,
- si se considera la transformación de la situación inicial como forma de validación del conocimiento, cómo pensar dicha transformación,
- si podemos pensar en la generación de problemas comunes y experimentar formas de responder de manera colectiva como otra manera de validar el conocimiento,
- nuestro lugar como investigadoras adultas, diferentes a las otras docentes, y la participación de lxs chicxs como movimientos que fueron variando en cada caso,
- si el objetivo de problematización se entiende en tanto posibilidad de analizar críticamente la realidad, comprender las causas y consecuencias de las problemáticas para asumir que esta es una circunstancia construida y no un fatalismo, de qué manera pudo o no articularse, qué condiciones lo pueden habilitar o no (Shabel, 2014).

Hablar de *movimientos investigativos* al momento de nombrar nuestras experiencias de investigación resulta un refuerzo. Nos interesa destacar, como introducimos, que se trata de desplazamientos de cuerpos en espacios, con velocidades, ritmos, tiempos, duraciones, impulsos, orientaciones, fuerzas, puntos de detención. Se trata de desplazamientos con otrxs, modos de hacerlo juntxs. En los *movimientos investigativos* buscamos distinguir el *con*, se trató de moverse *con* otrxs buscando formas de tramar algo común, especialmente, algunas direcciones hacia dónde ir y ciertas motivaciones para movernos hacia ellas. En ese sentido, nos inspira distinguir anatomías corporales y trayectos trazados. Decimos anatomía, a partir de un ejercicio práctico que propone Marie Bardet (2018) en relación a la experimentación de formas de con-vivencia a partir de trazar un dibujo de nuestro cuerpo diferente al cotidiano. El re-trazado, la nueva anatomía, corporal significa tanto imaginar una corporalidad como involucrarse en las formas de relacionamiento con los demás y con el mundo que posibilitan de manera práctica, a modo de un ensayo. ¿Qué anatomías trazamos, entonces, en los movimientos investigativos con niñxs? ¿Qué anatomías trazan las señas? ¿Qué pasa, qué habilita cada una de ellas? Hemos distinguido tres anatomías en tres formas de movernos con niñxs: el movimiento itinerario, el movimiento obra en construcción y el movimiento de diseminación.

Movimiento itinerario-codo a codo

Un tipo de movimiento investigativo que experimentamos, podemos figurarlo en tanto *movimiento itinerario*: se trata de un proceso de IAP a través del cual, *codo a codo con maestras y niñxs*, fuimos moviéndonos juntxs en el camino de la investigación a partir de una serie de disparadores y actividades que íbamos arrojando al grupo en relación a la historia y características del barrio. Tal y como relata en la narrativa 1, el movimiento itinerario contó con una serie de estaciones o *momentos* de problematización grupal previamente planificados con la intencionalidad de convocar a la reflexión y acción colectiva. El primer itinerario de IAP, aquel que desplegamos en el taller de murga del CAI, fue recorriendo la experiencia del traslado desde recordar el lugar donde vivían antes del traslado hasta el mapeo colectivo de Sol Naciente. Fue nuestra primera exploración de movimiento investigativo con niñxs. Durante el año 2016 desarrollamos otro itinerario de IAP, pero esta vez con una maestra de grado, la maestra Isabel, y se trató de otro hito en nuestra trayectoria que nos impuso un desafío: meternos en el aula. Este itinerario nos encontró para conocernos con la maestra Isabel y lxs niñxs de cuarto grado desde un lugar de reposicionamiento en la escuela, ya no como tallerista de murga o seño del CAI, sino como seño-investigadora. De ese movimiento nos hablará la narrativa 3 (capítulo 5).

Movimiento obra en construcción

Durante los años siguientes (2017-2018) se desplegaron otros dos tipos de movimientos. Uno que entendemos como *movimiento obra en construcción* y que consistió en la creación colectiva, construcción y montaje del museo a partir del trabajo con lxs mismxs niñxs pero ya no con todo el grado y su maestra sino en un espacio paralelo a la clase que denominamos Grupo de Historiadorxs. Como nos relata la narrativa 4 (capítulo 7), en este grupo participaban alumnxs de manera voluntaria y autorizadxs por las maestras para salir de la clase a realizar esta actividad. Nos encontrábamos dos veces por semana y ocupábamos diferentes espacios de la escuela, generalmente el pasillo en donde montamos el museo o un espacio con bancos y sillitas para el juego en los recreos. Así fuimos imaginando y construyendo el museo.

Distinguimos esta modalidad de movimiento en que no cuenta con una secuencia o recorrido de momentos diagramados previamente, como en el itinerario, sino que fuimos definiendo encuentro tras encuentro nuestro quehacer y objetivos. Entendemos que se trata de uno de los vectores de movimiento con niñxs que hacen a la diferencia respecto del modo itinerario y que fue explorado inicialmente en el taller “Obra en construcción” durante el año 2015 (capítulo 3). Percibimos algo arácnido aquí, tomando la figura de Deligny (en Bardet, 2017), y nos permitimos suspender la asociación forzada del “moverse” como proyecto hacia adelante, hiper dinámico y direccionado. En el modo arácnido los recorridos de movimiento ocupan espacios, como las telas de las arañas y su trabajo que recomienza cada vez, en proyectos elásticos, adaptables al espacio, impermanentes.

Tanto el *movimiento itinerario* como el de *obra en construcción* se impulsaron con la intencionalidad de propiciar movimientos de investigación-acción con niñxs. El *movimiento de diseminación* se trata un accionar en la dimensión institucional y hacia los acuerdos, reflexiones y aprendizajes que fuimos elaborando con el equipo directivo, así como con algunas docentes de la escuela. No resulta interesante su tipificación sino comprenderlos como vectores, condiciones de producción de discursos y acciones que abrieron particulares campos de efectos y pueden ser tomados como puntapié para futuras actuaciones. Asimismo, interesa la trama entre cada movimiento con niñxs con el contagio institucional, pues su convergencia fue vital para el proceso.

Movimiento de diseminación

Llegamos al tercer movimiento, aquel que ya no se mueve con niñxs sino con el equipo directivo y docente. Como efecto de contagio, a partir del itinerario desarrollado con la maestra en 2016, la escuela nos propone orientar un proyecto de mejora

institucional desde el enfoque de la participación y el protagonismo de lxs niñxs en la escuela y en la comunidad, enfoque que fundamentó nuestra propuesta de IAP. Desde el año 2017 algunas maestras fueron interesándose y abriéndose a experimentar este modo de trabajo. Entendemos este movimiento como *movimiento de contagio y pensamiento institucional*. En este caso, el trabajo se fue desarrollando junto al equipo directivo y algunas maestras, ya no desde el codo a codo constante que caracterizó el primero sino a partir de talleres mensuales y acompañamientos puntuales.²¹

Cada movimiento se nos hizo presente en relación a una figura del moverse *con*, modos de estar y construir las maneras de pensar y hacer cosas juntxs, espacios, tiempos, roles distintos que arman las anatomías colectivas. Allí hemos de preguntarnos por nuestro lugar como adultas, talleristas, investigadoras. Figuras que nos hablan también de modos posibles de hacer investigación participativa con niñxs en la escuela y de los cuerpos múltiples que fuimos armando cada vez con el deseo de encuentro, de escucha mutua, de mirarnos, invitación nuestra. Figuras del andar colectivo entendido como cuerpo múltiple.

²¹ Referimos a él en la nota a pie núm. 5 de las palabras introductorias “Cómo hacer andar una máquina del tiempo. Palabras para iniciar un recorrido”.

3

CÓMO TOMAR EL PULSO A LA EXPERIENCIA

El capítulo 3 “Cómo tomar el pulso a la experiencia” busca desplegar el dispositivo elaborado para poder asumir, recuperar y configurar los relatos de la investigación, especialmente, cada movimiento investigativo realizado con lxs niñxs y lxs docentes en su complejidad y vitalidad: las *invenciones narrativas*. La elaboración de este dispositivo de escritura y su funcionamiento intenta responder a la pregunta acerca de cómo investigar las experiencias de las que formamos parte.

Por lo tanto, la indagación nos sumerge en el problema de las prácticas educativas e investigativas y su escritura, cuestión que abordamos desde ciertas resonancias tanto con la producción de narrativas pedagógicas como con la práctica de la sistematización de experiencias desde la educación popular. A partir de allí, del modo en que cada práctica nos ha ido nutriendo, damos lugar a pensar las nociones de *experiencia* que se ponen en juego así como los *movimientos escriturales* que se ensamblan al momento de configurar y *hacer andar* la investigación (multiplicidad de *registros, narrativas, y escrituras analítico-críticas*).

3.1. Invocación

La vitalidad de esta investigación parece situarse en aquello que entendemos como territorio de la experiencia, en aquellos movimientos que se desplegaron con lxs niñxs, las maestras y la comunidad que transita la escuela del barrio Sol Naciente; en aquel campo de lo acontecido, en sus maniobras, perplejidades e invenciones, en lo sucedido en aquella temporalidad compartida. Investigamos a través de la experiencia y, en su devenir, algo de ella, en tanto nos convoca a observar ciertas dimensiones de las prácticas, sus sentidos, sus huellas, la potencia de apertura reflexiva desde adentro.

“¿Cuál es la pregunta cuya respuesta es la invocación de la experiencia?”, apunta Martin Jay (2009:18). Una pregunta que se abre como un camino posible para organizar su exhaustivo trabajo de rastreo y escritura acerca del modo en que una serie de pensadorxs hicieron de la conceptualización de la experiencia un problema abordado con especial apremio o intensidad. La pregunta hace sentido y nos confronta a dar cuenta de sus apariciones, en tanto nos hablan de ciertos usos, urgencias, necesidades y significaciones. ¿En qué circunstancias nos hemos preguntado *por* y hemos recurrido a la experiencia?

Invocamos una experiencia que no se define ni funciona de un modo estable. Nuestros movimientos investigativos funcionaron en una modalidad de construcción de conocimiento vinculada a la experiencia de la investigación en acción, construcción que se ha ido ensamblando entre ejercicios narrativos, descriptivos, reflexivos y críticos cuyos rastros aparecen en diferentes superficies, registros, gestos y modos de escritura.

Una y otra vez nos preguntamos: ¿cómo hacer andar una experiencia?, ¿cómo hacerla pensable para quienes participamos y para quienes no?, ¿para qué?, ¿qué tipo de escritura acompaña su movimiento y qué montaje ha de realizar sobre ella una escritura de investigación académica?

Ocurre asimismo que ha sido necesario imaginar y crear formas de dar cuenta de una serie de movimientos investigativos con niñxs. Ocurre que, de algún u otro modo, siempre fue necesario contar y contarnos alguna historia, o empezar por allí. La historia de lo que hicimos juntxs, lo que aconteció en cada ciclo de los movimientos investigativos. El acto de contar se ve atravesado constantemente por la tensión o la incertidumbre del exceso y la falta. ¿De qué es necesario dar cuenta? ¿Cuánto contar? ¿Qué se elide y qué se olvida? ¿Por dónde empezar? ¿Cómo se recupera aquella experiencia? ¿Quién la enuncia? Recuperar, contar, elaborar, narrar, dar cuenta de, pensar son acciones que tienen por objeto aquello que nombramos como experiencia de la mano de una búsqueda por escribir con ella un camino de construcción de conocimiento e indagación indeterminada de sentidos.

Como lo trabajamos en el capítulo anterior, todo movimiento de Investigación Acción Participativa se activa con la intencionalidad de atravesar una experiencia educativa y de construcción de saberes en colectivo. José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) invitan a investigar la experiencia educativa atendiendo a un modo de mirar los sucesos en tanto que dejan huella y necesitan una manera de nombrar o un lenguaje que pueda dar cuenta del estado de novedad de ese mirar, en ese mirar. Hablamos de experiencia educativa no solo por situarse en la escuela, entre sus lógicas, sumergida en el funcionamiento del cotidiano escolar, acoplándose a veces a su ritmo y, otras veces, desacoplándolo; sino porque convoca un modo de acompañamiento, un “oficio del lazo”, como decimos con Laurence Cornú (2019), que busca hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia intencionada de encuentro con otrxs y de mutua transformación. Se trata de atender tanto a la huella como a la búsqueda de un sentido, siempre indeterminado pero igualmente necesario, en lo concreto del encuentro. Invocar la experiencia educativa es, así, sostener una pregunta por la huella, por el sentido y por lo concreto del encuentro provocado.

El abordaje de la experiencia resulta un territorio que busca ser sostenido por cierta zona del pensamiento desde su inconmensurabilidad, su carácter de imposible e inabarcable. En tanto palabra que nombra lo que le acontece a alguien de una manera en particular y el modo en que su pasar se inscribe en aquella persona; la experiencia denota que algo se estaría modificando con alguna singularidad en la articulación entre quien vive y su mundo. Aquello que nos pasa como acontecimiento, apunta Jorge Larrosa (2003), involucra algún modo de conocimiento significativamente difuso acerca

de lo singular, lo sensible, lo contextual, lo provisional, lo subjetivo, lo que tiene algo de desorden e indecisión. Si los lenguajes de la experiencia han de hacer asible aquel modo difuso de conocimiento de la experiencia, han de hacerlo sosteniendo aquella opacidad, exceso y desbordamiento del lenguaje. Cualquier intento de objetivación de la experiencia implicaría bloquear su existencia misma.

En una breve mirada hacia el lugar de la experiencia en la tradición científica y filosófica, Larrosa (2003) menciona un viraje entre la expulsión radical, la instrumentalización en forma de experimento y el menosprecio. Caracterizada desde la carencia del *logos* de la teoría o del rigor metodológico del conocimiento científico, es concebida como un lenguaje menor o de segunda clase. El conocimiento de la experiencia, por estar siempre ligado a un espacio, un tiempo y una subjetividad concretos, ha sido definido en tanto que relativo, contingente, ambiguo, paradójico, contradictorio, confuso y en estado de perpetua traducción.

Siguiendo uno de los textos que han marcado las reflexiones sobre el lugar de la experiencia en el campo pedagógico, la profusamente citada conferencia “La experiencia y sus lenguajes” de Jorge Larrosa (2009), podemos apuntar que hay dos operaciones necesarias que atender después del menosprecio histórico de la experiencia al que hemos referido: dignificar y reivindicar la experiencia. En consonancia con aquel gesto, reivindicar todo aquello que tanto ha despreciado la ciencia definida como “de rigor”: la incertidumbre, la provisionalidad, la fugacidad, la vida en tanto que singularmente vivida. Cabe destacar que no se trata de cualquier tipo de reivindicación, sino de aquella que sigue sosteniendo una declaración de imposibilidad ante las formas de objetivar, instrumentalizar, metodologizar o funcionalizar la experiencia. En esta especie de trinchera para evitar su instrumentalización, el filósofo nos convoca incluso a despojarnos de la palabra y más bien sostener, en nuestro trabajo educativo, el ejercicio sensible de “mirar el mundo”.

Encontramos en estas reflexiones una orientación: explorar lo que la palabra experiencia puede *decir* y *hacer* en el campo pedagógico, un pensamiento de la educación elaborado desde la pregunta por el sentido de lo acontecido, más cerca de la palabra *vida* y *existencia*, desmantelando las oposiciones teoría/práctica. Desde una trinchera, como hemos dicho, el filósofo apunta que la experiencia siempre se escapa a cualquier determinación, que es ella misma un exceso, un desborde. Al mismo tiempo, es una posibilidad, una creación, una invención. Nos interesa dejar sentadas, entonces, algunas precauciones que el autor propone para *dejar con vida* la experiencia desde los lenguajes que la abordan: mantenerla separada de la idea de “buenas” o “malas” prácticas en el sentido de preservar un lugar de reflexión que no la instrumentalice con el fin de elaborar recetarios, despojarla de aplicacionismos.

Ocurre que nos interesa y apremia compartir *experiencias*, especialmente en el campo educativo, pero, de igual modo, en otros campos vinculados a prácticas que involucran la intervención profesional en diversos espacios o instituciones sociales. Experiencias educativas, artísticas, de ejercicio de determinada profesión, de investigación. Allí la noción aparece como un modo de nombrar aquello que hacemos desde una articulación discursiva y temporal que le otorga sentidos para compartirlos, hacerlos pensables y repensables, preguntarse por ellos, exponer cierta atención hacia las pequeñas transformaciones que acontecen. Nos movilizamos a veces para compartir experiencias, porque quizás ocurre que necesitamos otorgar y dialogar aquellos sentidos, configurar un estado de compartición y de pregunta sobre lo que hacemos con otrxs, juntxs. Se trata de espacios que buscan pensar las prácticas no necesariamente desde un fin instrumental, sino ante la intemperie a las que nos lleva el arrojo de transitarlos *haciendo experiencia*, es decir, desde la pregunta constante por el sentido como una pregunta imposible, necesaria y tensionante.

Si bien no estamos exentas de los lenguajes que hablan, y nos hacen hablar por momentos, acerca de “mejorar” las prácticas en términos que corren el riesgo de hacernos pensar desde miradas deontológicas; nos interesa sostener un espacio de encuentro y búsqueda, de pregunta por lo que la palabra *experiencia* puede hacerle a la *práctica*, manteniendo su sentido desbordante, ante la presunta clausura o instrumentalización. Nuestros movimientos reflexivos y de escritura invocan otro modo de uso: no buscamos recetar prácticas sino *acompañarlas*, *hacerlas pensables*, que nutran nuestro “poso de experiencia”²² para lo inanticipable, manteniendo la tensión de las múltiples significaciones, como proponen en el trabajo mencionado Contreras y Pérez de Lara (2010).

3.2. Investigación. Experiencia

¿Es el modo singular de atender al mundo lo que hace de la investigación una experiencia? ¿Un modo que transforma la condición de existencia de quien o quienes

²² Cuando lxs autorxs refieren al “poso de experiencia” remiten a cierto significado de la palabra “poso” en tanto huella de una experiencia en la memoria, también, resto de una experiencia. Los significados y usos de la palabra nos vinculan, además, al verbo “posar” en tanto descansar o asentarse. También, al sedimento de un líquido en una vasija, aquellas partículas que, precisamente, se asientan al fondo, lo que queda. Nuestra mirada al poso en tanto “lo que queda” de la experiencia es una mirada viva que se nos figura a veces como un compost: cada resto tiene procesos vitales y tiempos singulares de recomposición, lo que queda se transforma con lo nuevo hasta indiferenciarse. El proceso vital de transformación hace del resto una composición nueva y nutricia, indeterminada y en pleno movimiento con cada nuevo material que llega, como nuestros procesos reflexivos que buscarían activar el movimiento de transformación de “lo que queda de la experiencia” en aprendizajes, orientaciones, pistas, para lo inanticipable de la experiencia por venir.

investigan y busca dar cuenta de ello? ¿Cómo esta afectación se materializa en un modo de decir, contar y nombrar? Resuenan de manera orientativa los despuntes de Patricia Redondo (2016) en su investigación sobre la experiencia educativa de una escuela del conurbano bonaerense, para la cual se situó desde una línea disidente de la investigación en educación, ya que toma una tradición fragmentada y tentativa, tal como la caracterizan Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), que no busca cierta verdad en torno a algún aspecto de la realidad educativa ni la optimización de las prácticas, sino una apertura en la mirada al mundo desde el encuentro con otrxs. Esta apertura transforma la condición de existencia de quien investiga a partir de la presencia, las preguntas y el pensamiento compartido.

Se trata de un modo de mirar que sostiene una pregunta por la igualdad, la desigualdad y el sentido de lo educativo, hace público ese gesto y busca afirmar, así, una función del conocimiento pensada desde el cuidado de sí y de lxs otrxs. En palabras de Patricia Redondo²³:

Las imágenes cotidianas de la desigualdad requieren como contrapunto la presencia del pensamiento para interrogarlas y sostener la pregunta por la justicia, incluso cuando investigar y hallarse ante el dolor de los demás precisa para su traducción otros lenguajes, ya que su pura descripción no encuentra palabras (Sontag, 2003). El lenguaje a ser utilizado a la hora de la escritura significa un límite, frontera y pasaje que, a partir de la transformación experimentada durante la investigación, nos enfrenta a la búsqueda de las palabras propias, aquellas que nos permitan reencontrar una complicidad primera con el mundo que funde para cada uno la posibilidad de hablar de él, de hablarlo, de decir el mundo, tal como lo expresa Dufourmantelle (2015: 140): ‘las palabras nunca son primeramente nuestras, siempre son las palabras de otros, u otras palabras, habladas por aquellos que nos preceden... pero nos agarramos de que las palabras nos salvan si las hacemos nuestras’ (Redondo, 2016:50).

²³ Pensar la investigación educativa como experiencia o modo de mirar desde la extranjería, constituye el punto de partida metodológico de Patricia Redondo: un modo que “sale al encuentro sobre el mundo y con el mundo a partir de una forma específica de atención y de presencia en él” (Kohan en Redondo, 2016:46). Mirada atenta al mundo en su verdad, mirada extranjera que aloja el asombro, advierte lo nuevo y lo que se desconoce; mirada presente que actúa sobre el mundo y se deja afectar por él. Mirada que, además, se pone a disposición para tornar algo público: “una percepción sobre el mundo que no era percibida”. Nuestro movimiento singular busca activar un modo de mirar y hacer algo del mundo juntxs, como parte de un colectivo que se fue armando en cada ciclo temporal.

¿De qué modo se conocen y hacen pensables dichas transformaciones en los modos de mirar el mundo?, ¿cómo funciona su conocimiento en la investigación académica? Si comprendemos nuestras experiencias de Investigación Acción Participativa con niñxs en tanto experiencias educativas, la mirada hacia ellas que desplegamos busca, entre otras cuestiones, asir de algún modo posible lo acontecido a partir y a través del encuentro con otrxs, en las significaciones de quienes formaron parte, en las (micro) transformaciones ocurridas en los modos de mirar el mundo. En el horizonte, buscamos sostener una inquietud en relación con las prácticas educativas (aquí moduladas en los movimientos investigativos colectivos) en tanto cuidado de sí y de lxs otrxs. Nos interesa hacer observable la investigación como experiencia, pensar qué sucede cuando se investiga activando experiencias colectivas, atendiendo a su paso singular por el colectivo.

¿Qué podemos reconocer que ha dejado a su paso la investigación? ¿Qué de nuestra perspectiva de mundo, de nuestro modo de hacer o nombrar ha sufrido transformaciones? Dimensionar la investigación en tanto que experiencia abre un espacio de reconocimiento hacia las marcas, los aprendizajes y las pequeñas metamorfosis que nos ocurren a lo largo de los movimientos compartidos, como diría Laurence Cornú (2019). Redondo (2016) destaca una transformación en la mirada atravesada por el caminar, escribir, pensar, decir, nombrar sosteniendo una pregunta por la igualdad o su verificación. Resulta oportuno el esfuerzo en reconocer estos *pasajes* en tanto indicios para valorar su potencia, elaborar los saberes entramados o contruidos, nombrar los engranajes de su fuerza moviente. ¿Qué podemos reconocer que imprimió en quienes formaron parte? Esta dimensión de la práctica de investigación nos hizo pensar en el diseño de algunos dispositivos para hacer pensable la experiencia compartida con quienes formaron parte (niñxs, docentes y directivxs) aunque se trate de una dimensión que nos coloca en el incómodo lugar del exceso, de lo inabordable.

Reconocemos también otro movimiento que vincula investigación y experiencia y del cual hablaremos en el capítulo 9 “Máquinas de enunciación, escucha y visibilidad” pues acontece en relación con la enunciabilidad, la audibilidad o la visibilidad de las experiencias de lxs niñxs que la IAP activa, especialmente, en los espacios intergeneracionales en los cuales nos movemos. Entendemos aquí la experiencia no como la vivencia interior de un sujeto, sino como una práctica discursiva que depende de un acto enunciativo para existir. En este sentido, nuestros movimientos investigativos despliegan cierta irrupción de las experiencias de lxs niñxs en el espacio escolar que trastoca regímenes removiendo sentidos y prácticas.

3.3. Exposición. Arrojo

Decíamos que siempre fue necesario contar alguna historia, o empezar por allí. La narrativa, su trama, suele emerger en tanto medio por el que las experiencias pueden comenzar a tomar alguna forma. Tramarlas narrativamente puede funcionar como un modo de conocer, volverlas una superficie asible, un espacio de resonancia, en el cual rescatar y salvar el carácter contingente de lo acontecido. Como apunta Paula Ripamonti (2017), sin intención de construir un caso o una generalización, menos una prueba; la narrativa busca habitar de otro modo lo acontecido, dar cuenta de ello y documentarlo con posibilidad de abrir instancias futuras de actuación. Un modo de documentar a partir de una historia en la cual se busca acoger la singularidad de la experiencia, sus perplejidades y misterios. Se trata de una escritura en la cual nos exponemos y que inscribe lo acontecido en la vida de quien relata, apuntando aquello que *pasa* y no simplemente *pasa*, sino que hace sentir su pasar, como sentido.

La trama narrativa no busca informar ni reportar sino *exponer*. No pretende comunicar acerca de una serie de hechos ordenados para su comprensión, sino que se enfrenta al montaje de los sentidos de la experiencia atendiendo a su pulso. Escribe un pulso, porque se adentra en su vitalidad para elaborarla en algún lenguaje posible, reconociendo la condición fragmentaria inescindible de la experiencia. La narrativa explora el vínculo con la experiencia desde la trama y se hace cargo de que, si bien lo ocurrido podría haber sido de otro modo, fue posible en aquella singularidad que interesa escrudiñar, no tanto para postular generalizaciones, sí acaso para encontrar orientaciones; no para elaborar casuísticas, sí para disponer de un archivo que abra posibilidades de uso. Creemos que la elaboración, la lectura y el pensamiento desde las narrativas de experiencias nos prepara para lo inanticipable, tal es la singular paradoja que atraviesa el hacer educativo y nos apunta con precisión poética Walter Kohan (2018).

¿Cómo podemos estar preparadxs para lo inanticipable? Quizás escribir, leer, compartir narraciones que tensan el sentido del hacer educativo sea un modo de prepararnos. Al escribir, leer y compartir algo se abre en y desde la experiencia, algo que puede abonar nuestro poso de experiencia indeterminado, tal y como lo nombran Contreras y Pérez de Lara (2010). Posiblemente aquel poso, hecho de sedimentos, de lo que pasa y queda, contribuya a desarrollar alguna apertura, pista u orientación hacia la escucha de lo que acontece y hacia aquellas con quienes compartimos procesos. Como decíamos, si algo ha de dejar cualquier experiencia que nombremos como tal, es un modo de mirar, acaso de atender, diferente del que traíamos.

La narrativa se nos hizo presente en tanto posibilidad de experimentación escritural que funciona tramando/exponiendo los movimientos que constituyen nuestra investigación. En palabras de Paula Ripamonti (2017:84), decimos que funciona en tanto “geografía y particular cronología de una experiencia”, no su representación:

La narrativa (como ejercicio y como texto que hablamos, que escribimos, que leemos, que recorremos, que buscamos comprender) permite confrontar nuestra facticia irrevocable. ¿Cómo? Recuperándola, des-articulándola y re-configurándola en una operación de problematización y exposición. Narrar no es informar, definir ni establecer, tampoco postular algún caso para ofrecer una suerte de generalización o síntesis. Por esto, quien narra corre riesgo, se arriesga y arriesga aquello que lo excede. Lo sustantivo de la narrativa se juega en su vínculo con la experiencia. Ella se nos presenta como un texto que habitamos y que nos produce a nosotras/os mismas/os en el sentido en que nos comprendemos, nos contamos una historia, no sólo de las constricciones que nos pesan, sino también de las estrategias de liberación, que en mayor o menor medida ponemos en juego, ensayamos, proponemos (84).

La narrativa resulta una superficie que elabora y exhibe una imaginación sobre aquel anudamiento entre geografía y cronología, territorio y temporalidad, cuerpos en co-presencia y vidas que se encuentran. Se nos figura como una escritura por momentos coreográfica, en tanto y en cuanto registra aquello que inquieta, que pasa, se mueve y hace mover nuestros interrogantes y ha constituido un modo de mirar, registrar y preguntarse por el hacer juntxs de la IAP en tanto movimientos colectivos. Acciones, espacios, desplazamientos, incomodidades, estrategias, sucesos inesperados, lo pensado y lo acontecido se fueron figurando como indicadores posibles de la experiencia narrada.

Su singular articulación temporal, situada y crítica, nos ha resultado una herramienta para visibilizar las prácticas y sus escenarios incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir/ pensar lo vivido y las reflexiones provocadas, como lo propone Valeria Sarda (2013). Más aún, trabajar la trama narrativa desde aquellos elementos que tensionan la memoria de la experiencia resulta una modalidad para mirar las prácticas educativas situadas a partir de un nudo problemático que fracciona, atraviesa y articula la experiencia narrada desde la que pueden abrirse instancias de actuación, pensamos con

Paula Ripamonti (2017)²⁴. De este modo, se puede habilitar una mirada crítica posible sobre las prácticas, abrir problemas y poner a jugar inscripciones teóricas. Esta manera de objetivar lo acontecido, a la luz de las precauciones advertidas anteriormente desde el trabajo de Jorge Larrosa, no tendría un fin instrumental, sino, por el contrario, de apertura y multiplicación reflexiva. Si nos prepara para algo, es para estar preparadxs para lo inanticipable. Provee orientaciones, de hecho, buscamos que nos provea de orientaciones porque las necesitamos, pero intentamos que ese movimiento se sostenga lejos de un aplacionismo y cerca de la preparación paradójica, estar preparadxs para lo que no se puede estar preparadxs, para lo que no se puede anticipar.

La narrativa pedagógica se propone como un documento público de reconstrucción de las prácticas elaborado entre docentes en el marco de espacios reflexivos. Activar procesos de escritura narrativa junto a las maestras y lxs niñxs que formaron parte de los movimientos de IAP hubiera podido funcionar como un modo deseable y potente para generar un discurso colectivo consensuado, lo cual no quiere decir homogéneo, en torno al proceso compartido. No obstante, la realidad de los tiempos fugaces y siempre escasos de la vida escolar así como nuestro modo paulatino de movimiento desde los márgenes de las aulas hacia sus adentros desembocaron en otro tipo de invención, la que asimos como posible, desde este horizonte de orientación.

3.4. Inscripción

Tomando las palabras del educador Mariano Algava (2009: 43), "...cada acto colectivo, cada acción organizada del campo popular, es parte de la historia y tenemos la necesidad estratégica de contar-nos esa historia". Ocurre que tenemos necesidad de contarnos ciertas historias. A veces, puede ser una estrategia. La práctica de sistematización de las experiencias resulta un trabajo que se asume en esa estrategia de inscripción en la historia al posicionarnos como sus relatores. Como continúa Algava: "una acción que conlleva implícita la conciencia de pertenecer a ella y de ser creadores y creadoras de la misma". Desde el campo de la educación popular²⁵, la construcción de

²⁴ Las prácticas de investigación narrativa se desarrollan en algunos casos como procesos de indagación con foco en la construcción de problemas que requieran narrativas como enfoque metodológico. Asimismo, las narrativas pueden ser abordadas en una investigación en tanto materiales de análisis y, en este caso, interceptan otras metodologías de las ciencias sociales como la etnografía, la historia oral, la hermenéutica, las historias de vida, la investigación-acción (Ripamonti, 2018).

²⁵ En el territorio latinoamericano, la educación popular constituye un campo de concepciones y prácticas valioso, nutricional, inspirador y diverso. Tal y como lo ha investigado en profundidad Adriana Puigros (2016), desde un enfoque sociohistórico, nos puede remitir tanto a los discursos sobre la instrucción pública del último tramo del siglo XIX como a aquellos que postulan, en un posicionamiento crítico, alternativas educativas con eje en la igualdad o la emancipación, *del*

conocimientos desde y para las experiencias educativas con intencionalidad política transformadora constituye un campo de trabajo en cuyo movimiento de algún modo nos inscribimos, por inspiración y recorridos vitales, por experiencias compartidas y realizadas. La IAP, en tanto movimiento que activa un recorrido de problematización colectiva por parte de un grupo, se concibe como una práctica de educación popular y la sistematización participativa de experiencias ofrece una serie de andamiajes para inscribir en un movimiento reflexivo y formativo dicho proceso.

La sistematización de experiencias constituye, entonces, un campo de trabajo que ha buscado reposicionar epistémicamente el lugar, el poder y la potencia, de las prácticas en la construcción de conocimiento, especialmente, en relación con procesos educativos y/o participativos. Oscar Jara (2016), desde una concepción metodológica participativa, propone un ejercicio de distanciamiento hacia el proceso para estudiar e interpretar lo acontecido. No se trata solo de una narración de la experiencia, acentúa incisivamente, ni de la descripción de un proceso; tampoco de su mero ordenamiento o de una disertación teórica que busca ejemplificaciones o casuísticas en las experiencias. La sistematización busca comprender por qué la experiencia se dio de una manera y no de otra, evaluar el trabajo de coordinación, pensar grupalmente cómo sucedió el proceso para poder seguir trazando nuevos recorridos colectivos con explícitos propósitos de transformación.

Si hablamos de un campo de prácticas que se origina tanto con la renovación disciplinar del trabajo social en los años '60 así como de la mano de la alfabetización de adultxs y de las IAP acontecidas en Chile, Brasil, México, Colombia y Centroamérica, resulta evidente que las concepciones y modos de abordar la sistematización de experiencias, especialmente el ejercicio de reflexión crítica, lejos está de poder pensarse bajo alguna forma modélica o regular. En consonancia con las intencionalidades de la educación popular, la propuesta promovida por Jara desde Alforja²⁶ aporta algunos elementos que nos resultan potentes para abordar nuestro desafío escritural.

pueblo y *para* el pueblo, desarrolladas a lo largo del siglo XX. Siguiendo el mapa que trazan Guelman, Cabaluz y Salazar (2018), situadas en esta tradición histórica que lleva más de 200 años, cuyo origen y desarrollo es específicamente latinoamericano, vamos a inscribir nuestras experiencias formativas en una vertiente freireana que caracterizamos desde la praxis transformadora y la educación problematizadora.

²⁶ Oscar Jara—educador popular, fundador y referente de la Red Alforja de articulación entre movimientos sociales y procesos de educación popular— ha dedicado gran parte de su trabajo y producción al desarrollo y conocimiento sobre la sistematización de experiencias. En su trabajo, ubica el surgimiento de dicha práctica tanto en el campo de la renovación crítica de la disciplina del trabajo social durante los años '60, así como de la mano de las primeras experiencias de educación popular de adultxs en nuestra región. En el capítulo 1 del libro *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* podemos conocer un poco más sobre esta historia (Jara, 2018: 27-50).

Por un lado, concebirla como una práctica participativa que se mueve por dentro, busca tomar el pulso y seguir las pulsaciones del proceso: sus dinámicas, desafíos, contradicciones, factores dinamizadores, continuidades, discontinuidades, decisiones; especialmente, sus elementos críticos más allá de la descripción o la inmediatez. La sistematización ha de desacomodarnos, provocar algún cambio de perspectiva, una mirada hacia la práctica que, desde su reflexividad, amplíe la capacidad crítica del grupo o colectivo que la realiza, ya sea reconociendo críticamente el rol de quienes participaron, objetivando relaciones de poder o desarrollando capacidades transformadoras. Reconocer el valor de las experiencias, esto es, de las acciones desplegadas por el colectivo o grupo en tanto praxis transformadora, constituye su intencionalidad política. Un acercamiento para tomar distancia y elaborar de otro modo el proceso: *entre* la descripción y la conceptualización.

Recuperar de la experiencia vivida estos elementos se propone como un ejercicio intencionado desde donde construir aprendizajes u orientaciones que alimenten nuevos procesos, nuestra práctica o poso experiencial. Desde el horizonte emancipatorio que hace mover la fuerza de la investigación, esta apuesta de sistematización acentúa incisivamente que ha de ser un trabajo compartido por todo el grupo que participó de la experiencia buscando afirmar cierta igualdad a la hora de realizar un ejercicio reflexivo. Despliega también cierta valoración hacia las acciones transformadoras de las personas al reconocer su capacidad de agencia, especialmente colectiva. Podríamos decir que busca activar cierta fuerza sensible, en el sentido de reconocer y valorar lo que se ha realizado en un proceso determinado con miras al futuro.

La noción de *aprendizaje* resulta vital en este modo de concebir la sistematización de experiencias. Acentúa su dimensión formativa desde la generación de espacios en los cuales quienes formaron parte no solamente la reconstruyen, piensan y repiensen, la miran críticamente; sino que buscan también la elaboración de formas y materiales que habiliten su intercambio o comunicación. Pensar en aprendizajes apunta, en parte, a demarcarse de una idea de éxito, fracaso o modelo a seguir a partir del trabajo reflexivo. Más bien, se entiende que el proceso de reconstrucción crítica habilita la elaboración de orientaciones, pistas y conocimientos desde las prácticas en un proceso de interrogación. Podríamos señalar que el trabajo reflexivo ejercita especialmente la interrogación sobre las prácticas. Asimismo, hace pensable, en el colectivo, los enfoques teóricos que van configurando no solo el hacer sino el modo de asirlo. Dice Jara (2018:159): “Este diálogo crítico con nuestras propias experiencias es tal vez uno de los ejercicios teórico-prácticos más apasionantes que podemos hacer como intelectuales prácticos o como educadores/as investigadores/as que nos abrimos al descubrimiento de lo nuevo que está allí en lo que hacemos todos los días”. Siguiendo

el hilo del pensamiento nos preguntamos: ¿cómo damos lugar a dialogar sobre aquellas perspectivas que nos atraviesan y que configuran nuestra mirada?, ¿cómo dejamos que la experiencia nos interrogue?, ¿cómo se puede articular la práctica de la sistematización con la de la investigación?

3.5. Invenciones narrativas

En la necesidad de contar y contarnos una serie de historias sobre los movimientos de IAP sucedidos para pensarlos desde el territorio vital de la experiencia, desde lo que se nos presenta como su fuerza moviente o del pulso que podamos tomarle/asirle, recurrir a la trama narrativa y, especialmente, a la noción de narrativa pedagógica nos habilitó la fluidez de un trazo, un primer bosquejo entre geografías y cronologías que reconfiguran textualmente e inscriben lo vivido. Estas inscripciones constituyen la superficie donde disponer el material para el pensamiento sobre las experiencias acontecidas. Activamos el ejercicio entendiéndolo desde la configuración de un espacio de aparición de problemas.

No buscamos recoger la experiencia, tampoco objetivar ni traducir, sino *estar en ella* con un lenguaje de paso que se adentre para exponer. La narrativa constituye la configuración que pudimos urdir de nuestras experiencias investigativas con otrxs, para hacerlas hablar, andar, circular. Trazan una mirada. La exponen. La tesis abre la pregunta por lo que pueden exponer estas narrativas, en fuerza y potencia, acerca de lo andado colectivamente en y desde la comunidad de barrio Sol Naciente y la escuela J.R. Recalde. Abre la pregunta acerca de cómo funcionan las narrativas en relación con todo aquello que dejó a su paso la investigación, su trajinar colectivo investigativo.

Nuestras narrativas sostienen preguntas en y desde la acción, preguntas por el sentido del encuentro, por lo pedagógico –en los términos de Pérez de Lara (2009)– preguntas que acontecen como nudos o problemas junto a algunos destellos conceptuales que son desarrollados en extensión en otros momentos de la tesis. Por eso hablamos de las *invenciones narrativas* en tanto superficie de aparición y de inscripción de problemas o de signos que nos envían a construir problemas y seguir sosteniendo preguntas.

Las *invenciones narrativas* resultan de un trabajo urdido desde un lugar de activadora/coordinadora de los movimientos de Investigación Acción Participativa, desde mi memoria y lo que la tensiona en el presente de la escritura de la tesis²⁷, así como

²⁷ Sobre el lugar de la memoria en la recuperación de las prácticas, nos dice Paula Ripamonti: “...entendemos la memoria como una construcción y no como un mero registro, en el sentido tradicional del término, en su dimensión constatativa. Quienes narran lo hacen desde una

desde la que fuimos tramando con las compañeras talleristas, lxs docentes y lxs niñxs. Nuestras fuentes se constituyen en una multiplicidad de registros que se interconectan con nuestros cuadernos de investigación, registros elaborados por docentes, directivos, niñxs, de manera colectiva, grupal e individual, en el marco de talleres o en espacios especialmente previstos para la reflexión. Desplegamos dinámicas específicas para pensar el proceso de co-investigación, lo que sucedió, lo que leímos, creamos y decidimos, buscando dialogar, construir y compartir sentidos sobre el proceso de investigación con los grupos de niñxs, docentes y directivxs.

Además de los cuadernos de investigación, las fotografías y los videos realizados en cada taller con lxs niñxs, así como algunas escrituras que realizamos con nuestras compañeras talleristas en cada ciclo investigativo (planificaciones, ponencias, publicaciones) o con lxs niñxs (como un álbum de registros), los diálogos reflexivos con docentes y el equipo directivo constituyen las fuentes de elaboración de la narrativas. En ellas buscamos compartir, construir y reconstruir estas lecturas del proceso a partir de dinámicas tendientes a generar algún tipo de huella común, legible y reconocible por todxs, sobre esta co-construcción.

Los diálogos reflexivos sobre los procesos, inspirados en lo que aprendimos de la práctica participativa de la sistematización de experiencias, buscaron un modo de exponer y compartir lo que hicimos posible, sus movimientos constitutivos, y reconocer el lugar, la acción, la presencia de cada unx en estos movimientos. Intentamos dar lugar a espacios en los cuales destacar lo que hicimos juntxs, lo que cada unx aportó, el camino recorrido singular y pluralmente. Con lxs docentes y el equipo directivo, a manera de conversaciones y talleres; con lxs chicxs, en dinámicas como construir un archivo de cada paso de la investigación, realizar videos para contar a otrxs o participar de una feria de ciencias.

De alguna manera, estas dinámicas buscaron crear un relato colectivo, aquel que hubiéramos deseado escribir entre todxs, como nos inspira la apuesta de la sistematización. A partir de lo que tomamos de esta práctica, las *invenciones narrativas* se preguntan por lo que hicimos y sus condiciones de posibilidad, por los sentidos de parte de quienes participaron y también por nuestro rol como coordinadoras.

memoria de algo vivido que, ante todo, expresa una experiencia elaborada. Entonces sólo registramos tomando como base nuestras referencias, que, como todo registro mnemónico, se da a partir de lo que percibimos o de cómo interactuamos con el mundo a nuestro alrededor. Por esto, las construcciones de la memoria no son meramente personales sino ante todo políticas, es decir comportan una doble e indisoluble dimensión. No se capta lo sucedido como si se presentara positivamente de forma objetiva o evidente ante nuestros sentidos; la memoria no opera de este modo. Por otra parte, en la memoria el presente también interactúa con el recuerdo, interfiere, actúa, disloca los significados que se traen como memoria. (Ripamonti, 2018:84)

El desafío de pensar formas de crear relatos colectivos sobre los procesos vividos desde un movimiento reflexivo nos llevó a problematizar la cuestión del tiempo. Como lo relatan las maestras y lxs directivxs en los diálogos que compartimos en la escuela, tanto la planificación como la escritura de planificaciones suele constituirse en la principal actividad docente que vincula prácticas y escrituras. No suele haber casi tiempo ni espacios para mirar hacia atrás sobre lo acontecido en cada clase, nos comparte una de las docentes (DR Maestra de apoyo, 2019). De la mano de formatos textuales que configuran dichas escrituras y que son supervisados por los equipos directivos (como las secuencias didácticas o proyectos), así como de otras demandas de las instancias del sistema educativo público, se evidencia cierta jerarquía o urgencia en los tiempos, cierta jerarquización de la planificación antes que la reflexión sobre la práctica. Por lo cual, la creación de tiempos y espacios para este tipo de ejercicio de pensamiento sobre las prácticas con docentes y directivxs resultó una invención, en el sentido material del tiempo y el espacio necesarios para ello, así como dar lugar a una actividad que es infrecuente en el cotidiano escolar. Invención que también dejó abierta la posibilidad y la pregunta por el lugar de la reflexión junto a lxs niñxs acerca de los procesos educativos vividos en tanto procesos de construcción de conocimiento o en tanto experiencia.

Una invención que nos habla sobre la realidad de la organización y las condiciones del trabajo docente instituidas en la escuela. También, de las tensiones entre lo que busca y requiere una investigación participativa y lo posible en los territorios de experiencia situados en donde nos encontramos. Dadas las condiciones, nos preguntamos en qué tiempos reflexionar sobre lo hecho. En nuestro caso, hicimos el tiempo en los preciados minutos en que una maestra pudo salir del aula mientras se dictaba una materia especial, en una reunión de personal que el equipo directivo decide dedicar a un taller de reflexión, suspendiendo horas de clase a lxs alumnx; incluso, en intercambios fuera del horario escolar. No podemos no consignar entonces que ese tiempo que inventamos fue el posible, tensionando la realidad de las instituciones en las cuales las urgencias del cotidiano a veces nos dejan sin tiempo para pensar, lo que también resulta ser sin cuerpo, sin energía, para el trabajo del pensamiento.

Las narrativas que conforman esta tesis resultan de *lo posible*. Su urdimbre tuvo un tiempo solitario, del trabajo de mis dos manos que escribieron las cuatro narrativas al pulso crítico, lento, lacunar, desviado e intensamente habitado de emociones, entre registros, desgrabaciones de diálogos, recuerdos, desórdenes e impavidez. Tiempo solitario pero cohabitado por las conversaciones y las reflexiones que realizamos con maestras y niñxs, a cuyas voces volvimos una y otra vez. Los borradores finales de cada una se compartieron a las docentes y al equipo directivo con la intencionalidad de un diálogo reflexivo previo a su versión final, aunque las condiciones que transitamos al

momento de realizarlo solo hicieron factible la posibilidad de conversar acerca de algunos tramos de la escritura con una de las docentes y la directora.

***Movimientos escriturales**

La escritura se hace con el cuerpo y es un movimiento, recuerda Eugenia Almeida (2019). Acostumbramos a jerarquizar su forma final, lo escrito, especialmente en el campo de la producción académica e investigativa. Ante ello, queremos poner en relieve a la escritura como movimiento en la búsqueda por abrir una zona de atención hacia aquello que se fue engranando en nuestra investigación y en los aprendizajes, las orientaciones y las posibilidades que las formas, los gestos, los trabajos y las incitaciones a escribir fueron provocando. Un modo de deslindar aquello que ha ido nutriendo nuestro compost de experiencia junto a otros movimientos. Pensar también aquello que quizás no puede la escritura, o que demanda inventar otras formas, acaso su ensamblaje con otros lenguajes.

Ocurre que queremos acentuar la escritura como *movimiento* y *acción* que busca hablar de la investigación acontecida al modo de movimientos investigativos con niñxs, desde su fragor y en sus desplazamientos colectivos. Ocurre entonces que hubo modos, tiempos y espacios en los cuales la escritura y el cuerpo que demanda fueron aconteciendo. Personas diferentes que ejercieron la escritura. Y nos interesa hacer ver el modo en que han funcionado, pues intuimos que desde este funcionamiento podemos trazar orientaciones para nuevos movimientos investigativos.

Registros, narrativas y tesis entre narrativas resultan algunas de las formas que tomó la escritura. Hay *registros* producidos *al calor* de los movimientos investigativos, en sus encuentros, registros que exceden lo textual, pues también recurrimos a la fotografía y al video. Hay registros que escribí luego de cada encuentro en mi cuaderno de investigación, a modo de apuntes, relatos, escenas e imágenes. Hemos de advertir, como apunta Tello (2019), que todo registro ya supone cierto ejercicio de poder sobre las inscripciones, entendidas como marcas o huellas de toda producción social, un trabajo de selección que las constituye como tales, objetos sociales reconocibles. El archivo, como nuestro cuaderno de investigación, administra y distribuye este vasto repertorio de marcas.

A partir de los registros del cuaderno de investigación, se fue armando el trabajo de escritura de las *invenciones narrativas* que fueron y volvieron a estos a partir de lo que en su movimiento de escritura iban deslindando, como incidente crítico, aquel nudo problemático que tensó el relato de la narrativa. Así, la tesis va configurando (y se fue configurando) en un trayecto entre narrativas y capítulos analíticos.

Este recorrido reflexivo mediante el cual se fue armando la tesis echó mano, cuando era necesario, tanto de las narrativas como de los registros. Los capítulos analíticos recurren a ambos. Hubo también movimientos de retroalimentación. En su escritura, notamos a veces la necesidad de agregar alguna escena o testimonio en las narrativas que se volvía impulso a la hora de hacer andar la reflexión. También, afinar las palabras para nombrar lo acontecido en función de los elementos críticos que nos deteníamos a pensar.

Las narrativas como movimiento escritural buscan meterse dentro de la experiencia y tomar su pulso para salir afuera, documentar y hacer audible esa escucha a otros. Desde la inspiración en el campo de trabajo de las narrativas pedagógicas y la sistematización de experiencias apuntamos algunos interrogantes para realizar a las narrativas, los que leerán durante el recorrido de la tesis: la pregunta por el sentido, cómo cada narrativa va sosteniendo esta pregunta, qué elementos críticos y qué tensiones nos muestra acerca de la práctica, qué elementos dinamizadores de la práctica y el proceso, qué nos dice acerca de las personas que formaron parte y su lugar en el trayecto vivido, si de algún modo registran o no la mutua transformación que implica toda experiencia educativa, de qué manera nos hizo ver algo del mundo de otra forma. Lo que se engrana en la experiencia en tanto movimiento:

Lo que mueve, no necesariamente es ni lo dinámico (oscilaciones medio quietas...) ni lo proyectado, también es lo que engrana. Lo que produce y es producido por cierta relación de las materialidades en presencia y en movimiento: corporeidades, relaciones con espaciotiempo o lugarmomento. (Bardet, 2017:72)

El movimiento escritural que fue configurando las narrativas a partir de los registros orientó la escritura hacia una política de la escucha, escucha a aquello acontecido y a aquello que se engrana al escribirlo, pensarlo, compartirlo. Silvia Duschatzky (2017b) invita a pensar esta política de escucha en la escritura, una escritura que busca un lenguaje que dé cuenta de lo que pasa y que, a su vez, nos abra o nos incite a extraer ideas de aquellas texturas o tramas narrativas. Esta forma de escribir es una forma de decir y percibir, por eso, una escucha. Decir algo sobre las cosas de otro modo, percibiendo de otro modo, dar cuenta de las presencias estando entre las cosas, afectados por esas cosas, por sus intensidades. No representar, sí dar cuenta de un estar entre cosas. No juzgar, no concluir, no prescribir. Abrir mundos posibles. ¿Cuáles serían los lenguajes del *dar cuenta*? No solo mi voz, también la de otros, no solo voces, también gestos, no solo palabras, otras escrituras espontáneas o efímeras. Dibujar un

paisaje, sonidos, cosas puestas en un lugar, desplazamientos. De ese paisaje emergen preguntas sobre lo incomprendido, sobre lo que no se puede encasillar. Ese paisaje o esas preguntas pueden ser estados que abren nuevas imaginaciones posibles. Dejan ver una preocupación por “lo vital” en contraposición a “lo destructivo” (Duschatzky, 2017b).

Cada narrativa explora un modo posible para dar cuenta de lo andado y una voz. La tesis propone un funcionamiento *entre narrativas* tendiente a desplegar procesos reflexivos que, desde el menjunje de lo cotidiano, habiliten a complejizar cierta dimensión personal del registro para elaborar otra mirada, lanzar otro *con*, mirar *con* otrxs, lo que pasa. Nuestros movimientos investigativos y las narrativas que buscan dar cuenta de ellos nos hablan de saberes en juego, saberes “de” la acción, “para” la acción, “en” la acción, podemos decir, siguiendo unas notas recientes que la filósofa Laurence Cornú (2019) aventura sobre un campo en construcción en torno a los “oficios del lazo”. En las paradojas y desafíos de la acción se ponen en juego la elaboración teórica, la escritura, una cierta práctica de la teorización, el pensamiento. Nuestro trabajo, entre narrativas, buscará desplegar una perspectiva reflexiva que interrogue las relaciones entre teoría y práctica, la manera de pensarlas, proponiendo idas y vueltas entre las dos, como entre dos orillas y, más aún: allí se trata de una deconstrucción de las orillas mismas y del reconocimiento de una reinención de sus relaciones (Cornú, 2019: 119). Indagaciones que se van tramando en el ejercicio de pensar qué le hace la experiencia a la práctica, qué acontece si nos vamos preguntando por ambas en un mutuo ejercicio de interrogación.

La escuela, mostrando el mundo, camina también por otros mundos.
(Patricia Redondo)

SEGUNDA PARTE

ITINERAR

4

SEGUNDA NARRATIVA UNA OBRA EN CONSTRUCCIÓN Y EL CHOQUE CON LO IMPROPIO



¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?

CICLO TEMPORAL 2015

Esta experiencia nos encuentra en el taller de Arte del CAI de la escuela J. R. Recalde durante el año 2015, un taller al que terminamos denominando un tiempo después “obra en construcción” y en el que nos aventuramos junto a Roció Pérez, Lucía Sánchez y Carlota Reyna. Cada sábado por la mañana asistían entre 60 y 90 niños, de manera variable según la época del año, en edades de entre 6 y 12 años. La jornada se organizaba en talleres rotativos de tal manera que los niños conformaban grupos por afinidad etaria (un grupo de 5 a 7 años, otro de 8 y 9 y el tercero de 10 en adelante) e iban rotando por cada taller que duraba un tiempo estimativo de cuarenta minutos. En el marco de la dinámica de talleres rotativos del CAI, algunas veces nuestro taller funcionó como un espacio de participación libre y, en otros casos, como uno más de aquellos que integraban la rotación (taller de recreación, juegoteca y música). En la coordinación del CAI nos acompañaba Sofía Casalis Juárez, quien había asumido ese año el cargo.

Esta es la historia de un taller que ocurrió durante el año 2015 en el Centro de Actividades Infantiles de la escuela J. R. Recalde. Es la historia del inicio de una obra en construcción con lxs chicxs en la escuela. Anuda un ciclo de fuele en el relato extenso de nuestros movimientos investigativos que desde el CAI se adentraron al resto de la escuela. Se trató de una experiencia y un tiempo flexibles. Un tiempo que nos dio aire y que en su movimiento oscilante nos dio lugar a resituarnos en esta historia.

Si recordamos la primera narrativa, el relato que antecede (capítulo 1), nos cuenta acerca de la primera experiencia de IAP con niñxs en el espacio de los sábados de la escuela. Narra una vez más aquella historia ocurrida en el año 2012, un movimiento investigativo acerca de la experiencia del traslado de chicxs al barrio ciudad que ahora habitan. Lo último que nos cuenta es que, como cierre del ciclo de investigación participativa que compartimos, organizamos una murgueada por el barrio y pintamos la plaza. Luego de eso, nos abocamos a escribir sobre aquella historia²⁸ y después advino otro tiempo, algo incierto. De hecho, a partir del año 2014 e inicios del 2015 se anudó un nuevo ciclo que podemos significar desde cierta suspensión en el recorrido de la historia de nuestros movimientos.

Teníamos el impulso de acompañar el despliegue de aquello que parecía haber emergido en la experiencia inaugural de investigación con niñxs en el CAI, la irrupción de la experiencia de lxs chicxs en torno a la comunidad que habitan, aunque sin saber desde dónde o cómo. Nos preguntábamos: ¿qué era necesario seguir haciendo?, ¿por qué?, ¿nos demandaba una nueva modalidad de estar y hacer? ¿qué nos movió a modificar nuestro modo de situarnos en la escuela y en el barrio después de tres años de coordinar el taller de murga en el CAI?

Entre los años 2013 e inicios del 2015, habitar la escuela nos generaba cierta sensación de inconclusión. Inconclusión en el espacio, en la acción, en la presencia, en el tiempo; sentido que aparece pregnando nuestras escrituras, como percepciones de aquel momento:

Mira el espacio, panorámicamente, piensa. El mapeo colectivo del barrio despegándose de la pared, sin color, permaneciendo desde hace tres años atrás. Las cartografías de las villas intervenidas con cintas de Peligro, a medio caer. Se sigue viendo abandonado. Los pallets aparecen como un gran espacio en el medio, casi vacío, acaso poco comprensible. Una sensación rara para ella. Algo inconcluso (CI, 2015).

²⁸ Referimos a una cartilla que elaboramos para compartir nuestra primera experiencia de IAP con niñxs y jóvenes en los talleres de murga. Ver Gómez y Rojas Monticelli (2013)

Nos preguntábamos por qué estas imágenes permanecieron en el pasillo viviendo su propia destrucción, por qué nadie las sacó y tiró como se suele hacer con la limpieza de paredes que se realiza cada fin de año. Más allá de los motivos de la supervivencia, nos inquietaba su potencialidad y la necesidad de investigarla, un deseo de investigar aquello inconcluso.

Hubo un impulso de seguridad para animarnos y decidimos a activar un nuevo movimiento investigativo, a tomar esta percepción como punto de arranque. Ocurre que, durante el año 2014, seguimos formando parte del equipo docente del CAI desde un taller de Arte en el cual trabajamos desde la literatura y elaboramos una revista. A comienzos del año 2015, y en el tanteo de pensar maneras de estar y andar a partir de lo abierto, decidimos comenzar a mantener un diálogo más cercano con el equipo directivo de la escuela para conversar acerca de cómo veían nuestro trabajo e intercambiar ideas, inquietudes, deseos. Como talleristas del CAI, el vínculo con el equipo directivo era un poco lejano ya que la coordinadora de dicho espacio asumía el contacto institucional entre lo que sucedía los sábados y el resto de los días en la escuela. Ante lo inconcluso, pensamos que era una buena oportunidad para explorar una nueva estrategia institucional, buscar una mayor cercanía con el equipo directivo y dialogar con mayor frecuencia acerca de lo que hacemos, las ideas que van surgiendo, las posibilidades.

A comienzos del año 2015, en una conversación con la directora sucedió algo inesperado. Alicia, la directora, nos manifestó cierta valoración hacia aquellas imágenes inconclusas que se encontraban en el pasillo de la escuela en estado de destrucción: las cartografías sociales de las villas y el mapeo colectivo del barrio. Este gesto fue vital para nosotras, un hito en la historia, pues nos generó confianza y nos impulsó a pensar algún despliegue hacia el resto de la escuela. En sus palabras: “Ojalá la muestra con las cartografías pueda volver a estar como estaba antes. Hoy por hoy, el mapeo del barrio forma parte de la identidad de la escuela, eso no se toca, ahí se queda” (CI, 2015).

Lo inconcluso tomó por momentos la forma de nuestro propio “mal de archivo”. Mal de archivo, decíamos, resonando con uno de los uno de los textos fundantes de las discusiones contemporáneas en torno al archivo, el poder y la memoria, tal y como leíamos en aquel entonces la complejidad de la conferencia del filósofo Jaques Derrida (1997). Algunos de los abordajes de dicha conferencia nos hacían pensar en torno a aquella sensación de inquietud sobre la cuestión de la destrucción, acaso emergida de las tensiones constitutivas de todo proceso de archivación: establecer un lugar, consignar lo que se va archivar y tomar una decisión en torno a lo que se conserva y lo que no. La acción de archivar nos pone ante la pregunta: ¿qué hacemos ante la inminente destrucción de las cosas? Con Derrida (Op.Cit.), qué suplementos mnemotécnicos inventamos ante la amenaza de la pulsión de destrucción u olvido de la

memoria. Lo inconcluso resultaba de la exposición a la infinitud de aquel problema: tan infinita es la amenaza de destrucción como imposibles las condiciones espaciales y temporales de conservación.

“¿Cuál es el problema con que las cartografías originales se destruyan?” Me interpelaban mis compañeras talleristas a la hora de pensar su restauración. “Al principio yo siempre pensaba en trabajar sobre las cartografías originales, repararlas, no podía soportar la idea de que se desperdicien, de que queden en un rincón de la escuela juntando polvo o de que se desechen.” (CI, 2015) En nuestras conversaciones se abrían más preguntas en torno a la restauración como problema: ¿Podíamos imaginar un modo de rescate y consignación de las imágenes que no se volviera monumento, ley u orden único posible? ¿Cómo lidiar con ese poder de ley de todo archivo?

Nos dimos la oportunidad de conversar con la directora Alicia acerca de la experiencia de Investigación Acción Participativa con lxs chicxs del CAI que habíamos andado por primera vez en el taller de murga. Pude compartir mi mirada acerca de aquel movimiento investigativo, de los saberes construidos con lxs chicxs, la potencia que vislumbraba en relación a seguir activando movimientos de IAP a partir de preguntarnos por el territorio y la comunidad que habitan, desde su modo de vivir y percibir. La continuidad de este diálogo con Alicia abre posibilidades que tomarán cauce incluso en los ciclos temporales que contamos en las narrativas que siguen (capítulos 6 y 8).

Resta apuntar otro hito que nos forzó a modificar nuestro modo de estar en la escuela y en el CAI. La compañera con quien compartimos los espacios de murga desde Villa Canal de las Cascadas hasta Sol Naciente, con quien construimos un modo de dar de talleres juntas, con cimientos pedagógicos conscientes y reflexivos, nuestra amiga, la seño Cris, ya no nos podía seguir acompañando. Decidimos dejar abierto ese lugar en el equipo del CAI para que una propuesta educativa diferente pudiera ingresar y yo continué participando los sábados de manera voluntaria. En eso, acontece una conexión inesperada con compañeras en búsqueda por activar una experiencia de mediación artística, en el sentido de vincular de alguna manera prácticas propias de las artes visuales (diseño, montaje, técnicas y materiales de las artes plásticas, interpretación de imágenes) con un espacio comunitario.

Durante este ciclo temporal comenzamos a re-situarnos en la escuela y a repensar la potencialidad de la investigación participativa y de acción desde otros espacios. Un nuevo encuentro de compañías pensantes al que nombramos efímeramente como “caracola de ocho manos”, un nuevo taller y diálogos más frecuentes con el equipo directivo apuntaron vértices de expansión y reconceptualización de un campo de problemas de investigación. Ante el espacio inconcluso, nos preguntamos juntas: “¿Cómo re-significar este trabajo para que perdure? ¿Cómo

incorporar las palabras de los chicos a la imagen y que estas no queden sueltas? ¿Cómo integrar alguna referencia contextual respecto al programa de los barrios-ciudades?” (CI, 2015).

4.1. Caracola de ocho manos y su choque con lo escolar

A ocho manos, durante el año 2015, junto a Luchi, Rocha y Carlo emprendimos el taller *Obra en Construcción* en el espacio recreativo de los sábados de CAI como una manera de poner a prueba si resonaba en los chicos el problema de las cartografías derruidas. Allí fue que advertimos que el significado de las imágenes constituía una cuestión no menor a abordar: “la gran mayoría no sabía de qué se trataban, qué decían, para qué estaban, no podíamos construir una valoración común” (Gómez, Pérez, Reyna y Sánchez, 2015). A partir de los primeros encuentros, tuvimos que recomponer la propuesta, suspendimos el proyecto inicial y creamos uno nuevo.



Talleres de grabado en el CAI (2015).

En un comienzo nos pusimos en la mira el objetivo de la restauración de las cartografías con lxs chicxs y pensamos en trabajar con la mediación de sellos y grabados. Nuestro taller funcionaba en paralelo a los otros del CAI, que en aquel

entonces eran de música, deporte y recreación, juegos y arte. Nos planteamos una planificación para un taller que comenzara en la observación de las cartografías y el aprendizaje de la técnica de sellos para utilizar luego esas imágenes y textos en la recomposición. Finalmente, trabajar juntxs cómo montar estas producciones en la escuela. Luego de los dos primeros talleres en los cuales propusimos el contacto con las cartografías derruidas, notamos la importancia de retomar el significado de las imágenes. Ante nosotras, ante nuestra mirada, las cartografías se nos presentaban como un encuentro potencial de experiencias, una potencial transferencia de memorias. Recordamos una escena que nos iluminó este horizonte de posibles, reconstruida y narrada por Carlota:

Ciudad de Córdoba. 13 de Junio del 2015. Escuela Primaria de Barrio (Ciudad) Sol Naciente. Sábado a la mañana en la jornada del Centro de Actividades Infantiles (CAI). Taller: "Obra en construcción". Propuesta del día: Elegir una imagen de las cartografías de las villas para generar matrices de grabado. Cuatro grupos. Por grupo, una cartografía. Una de ellas, Villa Canal de las Cascadas rodeada por cuatro niños y Agos, una joven que había participado de aquella experiencia cartográfica. Cada niño elige la imagen a reproducir: uno, los caballos en el canal de agua, otro los árboles, el canal seco, la plaza. Las primeras sonrisas aparecen: "¿Caballos en el canal?", "¡Sí!", "¡Ahí los bañaban!", responde Agos. Y de un momento a otro, acontece una transmisión. Un relato de anécdotas, rituales, juegos, historias, se construyen como piezas claves que dan vida a cada una de las imágenes que habían sido elegidas. Mientras Agos habla, cada niño graba en las matrices lo que escucha, lo que imagina. Los dibujos que van apareciendo son retomados por Agos como supervisando que representen con fidelidad lo que ella va narrando. Nuevas historias surgen para poder dar soporte a los cambios que esas matrices necesitan para configurar las imágenes que Agos recuerda. Cada imagen redibujada condensa múltiples imágenes que solo se observaban en los relatos de una voz hablada. Los que estuvimos presentes pudimos recrear una imagen de la villa por medio de un relato que iba organizando los lugares. Un relato espacial que permitió reconstruir los recorridos y vivenciar aquellos espacios que habían sido significantes. Estos espacios eran pausas en el relato donde Agos se daba el tiempo de contar con detalles cómo se configuraban los soportes de las historias contadas. Viajamos de un lugar a otro compartiendo las vivencias de Villa Canal de las Cascadas y llegamos a la plaza. En el relato de este espacio, algo nuevo aparece: la

historia de otros niños. Agos no había sido parte de todas esas anécdotas, algunas solo se las habían contado. Nos aclara que la plaza la habían dibujado entre muchas manos. El relato espacial se había convertido en un relato de un momento: la experiencia de la cartografía. Nos cuenta quiénes los habían convocado, quiénes habían participado y cómo tenían que ponerse de acuerdo para poder representar la espacialidad de la villa. “Esos juegos yo nos los dibujé, los dibujaron otros que siempre se escondían ahí para jugar”, recuerdo que dijo. Agos nos regala no solo un mapa de un lugar que ya no existe sino también la historia de cómo había sido la experiencia de elaboración de un registro que hoy materializa una imagen colectiva de Villa Canal de las Cascadas: la cartografía (CI, 2015).

Agos había formado parte de la murga Los Luminosos y de la experiencia de IAP con jóvenes que desarrollamos en el espacio barrial. A veces venía al CAI a ayudarnos en el taller. Este clima de compartir memorias fue una situación que no logramos propiciar en otras ocasiones. Aconteció solo aquella vez. En general, teníamos la impresión de que solo a nosotras, las talleristas, nos importaban estos relatos y los escuchábamos. No así a lxs chicxs. Nos preguntábamos en aquel momento: “¿cómo establecer el vínculo entre lxs niñxs que formaron parte de la experiencia del traslado a aquellxs nacidxs en Sol Naciente?” (CI, 2015). Una pregunta que después se fue conceptualizando hacia cómo generar contextos de transferencia de la memoria que atraigan, importen y hagan sentido para quienes participan.

“¿No encontramos eco?” nos preguntábamos en aquel entonces. Cierta sensación de fracaso aconteció con crudeza después de un taller al que nombramos “La demolición”. Se trató de una performance con dos inspectoras que llegaban a la escuela y declaraban el lugar donde estaban las cartografías derruidas como zona clausurada. De esta manera, buscábamos interpelar y generar un diálogo acerca de las imágenes:

Muchxs niñxs se vieron motivados a la destrucción. Tomaron cartografías y las hicieron volar un poco por el aire y el suelo. Fue un momento muy raro, se sentía como que no se sabía bien qué hacer, ni lxs niñxs, ni nosotras. No se sabía qué era lo correcto: ¿estaba bien destruir esos dibujos? ¿estaba bien que demos nuestros argumentos de por qué no había que destruirlos?... tal vez evidenció que esperábamos un ¡No! contundente y no se escuchó. Bajitos, tímidos, registré dos. Luchi y Carlota interpeaban: “Pero chicos ¿esto no es importante para ustedes? ¿qué hay en estos dibujos? ¿qué era?”

A la distancia pienso que una de las cuestiones que a mí me incomodó fue no saber cómo brindar mi punto de vista sin que se tome por lo correcto y cancele la discusión (Gómez et al., 2015).

Lxs chicxs fueron poniendo sobre mesa ciertas tensiones entre las lógicas escolares y las que nosotras les estábamos proponiendo: “Y... si ustedes dicen que hay que sacarlas [a las cartografías], sáquenlas”. “Y bueno, arréglenlo. Arréglenlo ustedes seños”... En otra ocasión en que habíamos propuesto realizar afiches para difundir una jornada abierta de juegos y ante la pregunta por qué poner en el afiche, escuchamos: “Si ustedes ya saben qué es lo que tenemos que poner, ¿por qué no nos lo dicen y listo? Nos hacen perder el tiempo.” (CI, 2015).

Escuchar nos exponía a ciertas durezas, de la escuela, del mundo adultocéntrico y de las asimetrías que instaura. En el mismo movimiento, nos interpelaba: ¿cómo invitar o disponer a un momento reflexivo sin aplastarlo con una consigna?, ¿qué valor le dan a lo producido por ellxs mismxs? O, en todo caso, ¿en qué procesos y dispositivos se entrama la construcción de la valoración de lo producido por lxs chicxs en el marco de la escuela? Nos siguió inquietando también, y cada vez más, cómo construir condiciones, habilitar, mediar en los momentos de diálogo *con* y *entre* lxs chicxs; diálogos en los cuales se pueda dar lugar y se escuche a cada unx. Lo que veíamos era que se expresaban algunas voces pero no lograban confluir en un espacio común en donde ser consideradas.

En aquel entonces, apuntamos estas cuestiones en tanto interpelaciones que buscábamos anudar:

¿Cómo unir estas dos cuestiones que nos inquietan (las cartografías y la expresión/comunicación de lo que sienten/piensan los niños en la escuela)? Nos parecería interesante que los chicos se apropien del *espacio en construcción* como un espacio de comunicación de ellos. ¿Y si más bien generamos pequeños talleres expresivos donde generen algunos textos-imágenes concretos sobre sí mismos y luego damos lugar a la discusión si comunicarlo, dónde y por qué? (Cuaderno de Investigación, 2015). Notamos, en ese sentido, la importancia de colaborar en el desarrollo de un espacio de comunicación de las expresiones, pensamientos, sentimientos y experiencias de los niños y las niñas, que facilite la manifestación y circulación de sus voces en la escuela así como en la comunidad (Gómez et al., 2015).

Habitar los encuentros en cierto estado de apertura hacia *lo que pasa* en los talleres y la conversación sistemática sobre aquello nos permitió entender que, si nos interesaba sostener una propuesta de acción significativa para el grupo, teníamos que reconstruir la propuesta de restauración de las cartografías que, como tal, nos parecía que no lograba hacer sentido. A partir de esta primera idea desarrollamos una serie de talleres que implicaron mutar a otra cosa.

Estos procesos de ida y vuelta se relacionaron con intentar seguir la movilización que nos producía la tarea de diseñar talleres para escucharnos y conocernos un poco más. En ese sentido, terminamos embarcándonos en la construcción de un dispositivo orientado a tal fin: una infraestructura de pallets empotrados en la pared; un espacio potencial para el montaje de materiales, para generar instancias de toma de decisiones, de posicionamientos vinculadas a las expresiones en torno a qué queremos decir, cómo, qué queremos exponer, a dónde. Así lo exploramos en aquel momento. No obstante, durante el año siguiente quedó un poco dormido, en un estado de inexistencia similar al de las cartografías. A veces en el CAI se acordaban de que existía; otras veces, no. Se mantuvo ahí sin ser utilizado casi por nadie. Hasta que lxs historiadorxs dimos con él trabajando en el pasillo y lo hicimos parte de nuestro museo, pero ese relato viene en otra narrativa (capítulo 8).

Para nosotras, perforar la pared y empotrar los pallets fue un hito. Se trató de una acción un tanto riesgosa: debido a las dimensiones materiales de la intervención, no resultaría fácil volver atrás. Antes bien, abría un tiempo y un espacio a futuro. Por lo mismo, se trataba de una gran responsabilidad. Percibíamos un sentido metafórico en la acción de perforar la pared escolar en un sábado de CAI, traspasar la extrema dureza para instalar un dispositivo de participación, el atravesamiento del tiempo/lógica escolar con tiempos/lógicas impropias. Una de las compañeras, Rocha, escribía: “Qué increíble pensar que en 25 años vamos a volver a la escuela y esto va a estar acá” (CI, 2015).

La instalación de los pallets abrió otra serie de preguntas en clave curatorial: ¿podíamos pensar la curaduría de nuestra propia acción como un modo de hacer reflexiva la experiencia?, ¿qué cosas podríamos colocar en el espacio para que se entienda lo que estamos haciendo? Reflexionábamos juntas:

Nos propusimos asumir la acción del montaje de los pallets como una “acción” ¿artística? Si lo artístico funciona como un “prestar atención” o un “acá está sucediendo algo más de lo que se está haciendo” o un “quiero que me interpretes”. (...) Y por eso la curaduría. Porque queremos que ese despliegue de acciones esté acompañado por algunas claves de lectura, o

quizás no tan riguroso como eso, pero sí palabras claves; que funcionen como una constelación de momentos y memorias” (CI, 2015).

En esa clave fue tomando consistencia la idea de *obra en construcción*. En el pasillo y en los pallets colocamos carteles con iconografía propia de las construcciones. En uno de los últimos talleres realizamos un montaje de imágenes y palabras en una pared donde reconstruimos todo lo hecho en el año. Aunque fue al final del proceso y no generó mucha respuesta por parte de lxs chicxs, con quienes buscábamos dialogar acerca de la experiencia vivida a partir del montaje realizado por nosotras, quedó como una pista de una herramienta que podría ser potente: la curaduría de nuestra propia acción, como decíamos. A partir de este material gráfico desmontado, elaboramos una pequeña revistita con lxs chicxs más grandes que se entregó a todxs en la jornada de cierre anual del CAI.

Entre las talleristas, reconstruimos del siguiente modo los encuentros con lxs chicxs:

- Taller 1: Sellos y cartografías.

Buscábamos introducir la técnica del grabado en vínculo con las cartografías. Extrajimos dibujos de las cartografías y elaboramos matrices de grabado para reproducir.

- Taller 2: Visita de inspectoras.

Buscábamos compartir con lxs niñxs la pregunta: ¿qué hacer con estas cartografías derruidas? Las inspectoras preguntaron: ¿de dónde salieron estos dibujos? ¿Qué es todo esto? ¿Por qué está todo roto y caído? ¿Les gusta cómo está? ¿Quisieran mostrarlo de otra manera?

- Taller 3: Dibujarnos sin mirar la hoja. Retratos.

Buscábamos conocernos y generar diálogos colectivos.

- Taller 4: Afiches para una jornada de juegos organizada por el CAI.

Buscábamos conocerlos y conocerlas en la producción y toma de decisiones colectiva.

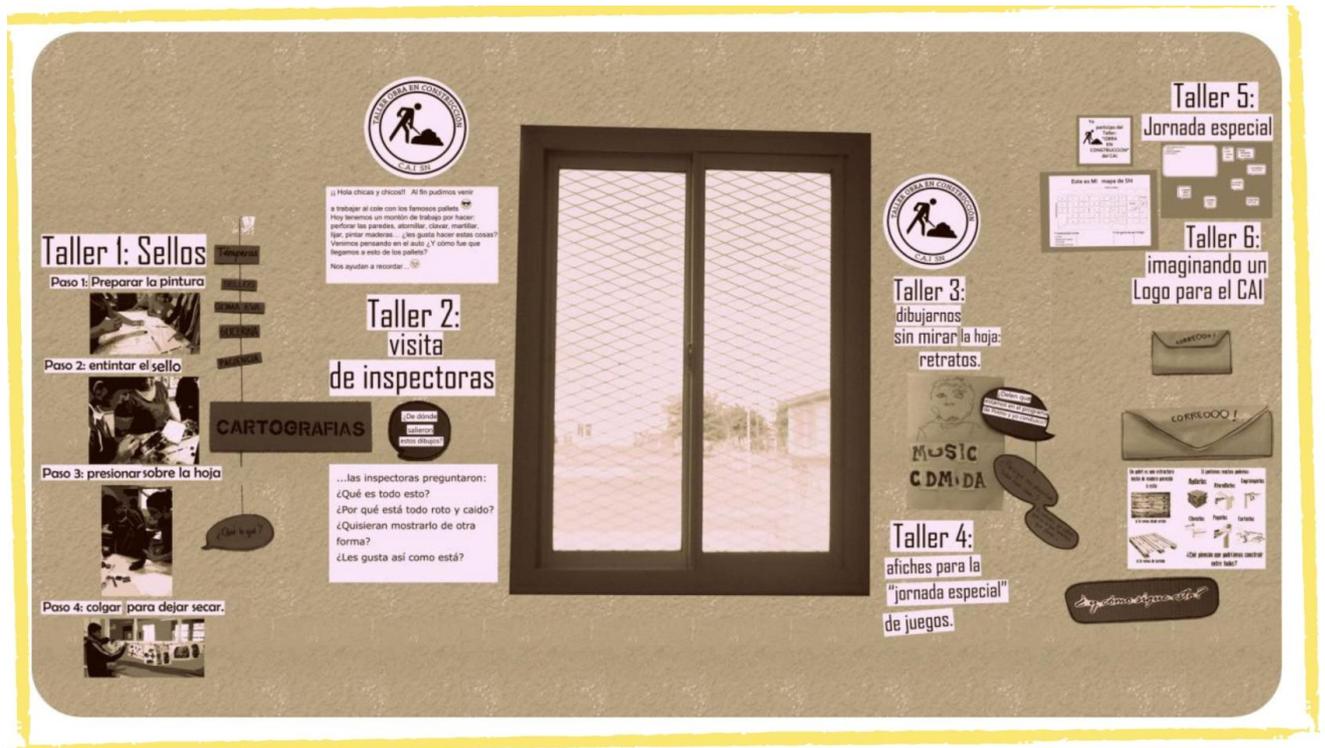
- Taller 5: Cuadernos para llevarse a las vacaciones.

Buscábamos invitarlos a observar y compartir aquello que les rodea en sus casas y en el barrio.

- Taller 6: Imaginando un logo para el CAI.

Buscábamos continuar con la elección de imágenes que quisieran que los represente como barrio y como grupo.

- Vacaciones: Iniciamos la construcción del dispositivo de participación con pallets y los instalamos.
- Talleres de cierre: Exploramos diferentes maneras de usar los pallets. Elaboramos la revista del taller “Obra en Construcción” y la entregamos a todos y todas (CI, 2015)



Reconstrucción de cada encuentro del taller “Obra en construcción” en el CAI (2015)

4.2. Incomodidades

Podríamos preguntarnos por lo que se engrana en el fracaso de la restauración con lxs chicxs. Pensamos en las condiciones que hacen posible un trabajo significativo de la memoria a través de dinámicas participativas con niñxs. Diseñar aquellas dinámicas sensibles que nos toquen, movilicen un poco o al menos inviten a hacer experiencia y activen instancias significativas de transmisión, algo que nos parecía motivante a partir de la materialidad de las cartografías y de las historias que se hacían contables con ellas, no logró prender en lxs chicxs ni encender una energía colectiva. La ocasión aconteció unos años después cuando a un grupo de alumnxs de quinto grado que venían investigando la historia del barrio les preguntamos qué hacer con las cartografías y, ante esa sola pregunta, sin mayor mediación que las imágenes en el

pasillo, algo sí se prendió. Aunque, esa historia, nos va a contar otra narrativa (capítulo 8).

En ese mismo movimiento nos encontramos con la inquietud por las lógicas, empezamos a construir y a dialogar sobre la idea de *lógicas impropias*, impropias a la cultura o gramática escolar, como una herramienta para entender la manera en que se fue gestando y desarrollando nuestra propuesta de trabajo con lxs niñxs (Gómez y Muchiut, 2016)²⁹. En ese sentido, vislumbramos algunos aspectos que nos dan pistas para pensar que la experiencia no siguió las coordenadas de la forma escolar pero aconteció en su marco y, tal vez, lo trastocó.

En primer lugar, pensamos que nuestro taller, en consonancia con el espacio del CAI, habilitó un vínculo *impropio* con lxs chicxs construido a partir del mutuo interés y no a partir de la obligación ni de la evaluación, tampoco a partir de la enseñanza simultánea propia de la lógica escolar. Buscábamos una co-construcción intencionada de lo que haríamos juntxs, que cada quien pudiera ser escuchadx y que su voz pudiera ser tenida en cuenta. Nos importaba gestar una relación entre talleristas y niñxs desde el reconocimiento de la singularidad de cada quien.

En relación con el espacio en que se llevó a cabo el taller, el pasillo, también lo pensamos como una espacialidad *impropia* que habilitaba otro tipo de circulación y de apertura a lo que sucedía alrededor. La propuesta transformó, incluso, el modo habitual de aquel espacio.

El taller “Obra en construcción” puso en juego el propósito y la urgencia de un grupo de talleristas y de la dirección de la escuela por la restauración. Cuando compartimos ese deseo a lxs niñxs y percibimos que la propuesta no lograba hacer sentido, no encontrábamos eco, activamos un devenir diferente que se transformó en otro tipo de construcción común. Como lo venimos pensando hace un tiempo (Gómez y Muchiut, 2016), suspendimos la idea inicial para privilegiar un espacio en el cual conocernos más con lxs chicxs, estar más abiertas a sus intereses y deseos, dejarnos llevar por ellxs, proponer otro tipo de actividades e intentar darle forma juntxs. Se podría haber re-direccionado después hacia el objetivo inicial, pero no lo sentimos genuino. La

²⁹ Al calor de este ciclo temporal nos dimos la oportunidad de escribir dos trabajos colectivos sobre el proceso. El primero, entre las cuatro talleristas, nos hizo revisar lo andado y activar la escritura en tanto trabajo reflexivo y memoria colectiva. Fue una ocasión para enunciar nuestras percepciones y dejarnos incomodar por los sentidos que fuimos o no encontrando a la experiencia, a lo que nos dejaba inquietas (Gómez et al., 2015). El segundo trabajo, a cuatro manos, con la compañía de Marisa Muchiut, alguien que escuchaba atenta el proceso pero no participaba de forma directa, fue una nueva ocasión para mirar, pensar y apuntar matices. Durante estos movimientos reflexivos, al juntarnos a escribir y pensar, pudimos empezar a conceptualizar el trabajo que realizábamos en la escuela desde la idea de lógicas impropias (Gómez y Muchiut, 2016). Estas escrituras colectivas funcionaron como estrategias hacia una sistematización y reflexión sobre la práctica. También, como vislumbre de despuntes analíticos y conceptualizaciones iniciales.

inquietud por la restauración siguió existiendo pero en un estado de suspensión o aquietamiento, acaso como aquella vitalidad alojada en un cúmulo de cenizas que todavía esperan materia para reencender. Se volvió nodal para nosotras el problema de cómo pensar, imaginar y decidir juntxs, con lxs chicxs, la manera de ocupar ese tiempo y ese espacio compartido, común.

Durante este ciclo temporal nos empezamos a inmiscuir, a preguntar, cada vez más minuciosamente por los vínculos entre adultxs y niñxs en el marco del taller. A partir de las situaciones que nos forzaron a pensar y a la luz de búsquedas y diálogos con experiencias compañeras, fuimos encontrando y animándonos a complejizar nuestra mirada hacia lo que se juega en la escucha y en la co-construcción *con* niñxs y *en* la escuela. En nuestros registros de los talleres van apareciendo inscripciones sobre esta inquietud que va generando preguntas. Por ejemplo, en uno de los talleres se acerca una practicante a observar y me pregunta si puede fotografiar la revista que estábamos realizando. Sin dudar, le respondo que sí pero en el relato de aquel taller apunto: “No me di cuenta de preguntarles a todxs qué opinaban al respecto” (CI, 2015). En otro, acontece cierta discusión entre tres niñas en torno al trabajo de un afiche y una de ellas se retira. Luchi, una de las talleristas, escribe:

“Se pelean siempre acá y después andan juntas todo el día”, dice Jesi (maestra comunitaria). La niña se ríe. Me pongo a pensar en cómo hacer para trabajar esta situación en el taller. Digo, más allá de las peleas entre ellas, ¿cómo potenciar el valor de hacer un dibujo, pintura o actividad en grupo?, ¿cómo reforzar la idea de que el trabajo se enriquece con la mirada de otro que puede estar viendo lo que no veo?, ¿cómo hacer para trabajar en producciones colectivas que tengan como objetivo potenciar su protagonismo?, ¿estaremos erradas en querer trabajar lo colectivo/participativo en un contexto en el que los niños piden ser protagonistas? (CI, 2015).

Adultocentrismo, protagonismo, participación reaparecieron como conceptos y herramientas para pensar las relaciones asimétricas de poder y lo posible en la escuela a partir de cierta complejización o mirada más minuciosa hacia ellas. Con el foco en lxs niñxs y nuestros vínculos con ellxs, atendiendo a los signos del andar rastreador en la escuela, husmeando, tanteando, armando una nueva corporalidad, retrazamos las líneas de nuestro campo de problemas:

Como una gran caracola bajo el mar, estamos

a ocho manos;
con la casa encima,
a veces dispuestas a hacer de nuestro cuerpo entero un dispositivo que
escuche,
una caja de resonancia
sin puertas,
el espacio de trabajo es el pasillo,
para que vengan y se vayan cuando quieran;
no queremos decir qué hacer sino proponer, escuchar,
inventar juntxs,
estar al lado de lxs niñxs;
a veces emocionadísimas,
a veces naufragando,
a veces sin saber qué más hacer
Una forma de estar para que la cosa fluya
o vaya fluyendo.

No estamos como la seño
pero nos dicen seño.
Tenemos cuatro cabezas, ocho manos,
no estamos en el aula,
proponemos inventar cosas,
tratamos de no decir qué hacer

Y pasa eso,
a veces nada,
a veces sacar algo nuevo del bolsillo e inventar,
a veces tomar mates y charlar con lxs niñxs,
a veces todo eso junto.

Reglas no muy bien definidas
en nuestro taller,
generan incertidumbre
o algo raro
en lxs niñxs.
(CI, 2015).

Leemos en aquellas palabras una percepción acerca de la incomodidad que generó por momentos nuestra coordinación del espacio del taller, lo que quedó como una huella que tensó la experiencia o su reconstrucción. Apuntamos las incomodidades en los diálogos con lxs chicxs y en nuestros propios registros. Si pensamos la escuela, sus espacios y situaciones, en tanto fuerzas que nos piden investigar, en consonancia con Duschatsky y Sztulwark (2011), esta percepción de incomodidad se podría vincular con cierta tensión en relación al rol docente. Quizás se puso en juego en la experiencia otra forma de ocupar el rol docente, rol entendido en el marco de la gramática escolar. Esta otra forma lo pone en cuestión respecto al lugar que puede ocupar en una nueva relación, al experimentar y pensar en torno a otros posicionamientos posibles.

En ese sentido, recordamos una de las escenas inscriptas en nuestros registros acerca de un taller en el cual compartimos con las maestras comunitarias una actividad que ellas ya venían realizando en torno al hilado de alfombras para un sitio de lectura: “Bueno ya me aburrí, me voy al patio”, me dice (Kevin). Cuando levanté la vista me di cuenta de que en realidad Luz, Carlo, Jesi y yo (las docentes) hacíamos alfombras y las chicas (estudiantes) pintaban en un afiche. Como si hubiéramos necesitado de ese momento terapéutico más nosotras que los niños ... (CI, 2015). Podríamos agregar, como si pintar e hilar configuraran un espacio necesario y disfrutable para todxs, talleristas y niñxs, haciendo a la par. La mirada de Luchi nos dice sobre un espacio posible escolar, poco habitual, en el cual cada quien desarrolla una actividad que disfruta, acaso necesita, el tiempo que lo necesita. Otra posición docente.

Si bien la propuesta del CAI en general, y de nuestro modo de dar taller en particular, ya venía apostando a nuevas formas de configurar el espacio y los vínculos escolares, durante este ciclo temporal acontecieron ciertas tensiones en relación al equipo docente con el que compartíamos cada sábado. En algunos momentos nos encontramos con miradas disímiles hacia lxs chicxs, el rol docente y los procesos con lxs demás talleristas, especialmente con quienes para nosotras encarnaban, de alguna manera, la lógica escolar³⁰. No obstante, no supimos cómo dialogarlo con el equipo, manteniéndonos más bien un poco fragmentadas. Recordamos que, en algunas oportunidades y a pedido de la coordinadora, tuvimos que volver a explicitar los objetivos

³⁰ Pese a estas primeras tensiones, años siguientes tuvimos oportunidades de trabajar codo a codo en otras experiencias vinculadas al Museo de la Memoria de la escuela. Con las maestras comunitarias pudimos reflexionar un tiempo después acerca de lo que fuimos aprendiendo juntas y el CAI ocupa un lugar muy importante como experiencia de reflexión y formación que nos marcó. También habilitó cierta confianza para animarnos a compartir otros espacios en el marco de la escuela e, incluso, la escritura y presentación de una ponencia que recoge algunos de estos aprendizajes (Gómez, Pereyra y Vergara, 2019).

de nuestro taller. Ella nos apuntaba, de hecho, que sin estas explicaciones no se entendía muy bien hacia dónde iba nuestra propuesta.

*** Inconcluso. Impropio**

En los procesos de reflexión y escritura sobre este ciclo temporal fueron apareciendo dos nociones: los *inconcluso* y lo *impropio*. Lo inconcluso parece ser una inquietud perturbadora. La *caracola*, aquella figura desde la que hablamos las cuatro talleristas, contempla lo inconcluso en el espacio que ha intervenido y en su hacer. Una intervención con pallets en el pasillo que, pese a todo, se seguía viendo abandonada y permanecía fuera de uso. Un taller que parece no haber tenido una forma clara, o más bien, que fue mutando de forma. La *caracola* constantemente registró la necesidad de encontrar un sentido a su accionar en la escuela. Podemos pensar lo inconcluso, entonces, como una sensación perturbadora ante la pregunta insistente por el sentido de las prácticas pedagógicas:

Casi como fotos se vienen muchas imágenes a mi cabeza de aquellos días: los planteos de Rocío que me desestructuraban para volver a empezar, los momentos de ingenuidad y sonrisas de Anto que me relajaban y que permitían que me convirtiera en una compañera del momento más que en “la seño de plástica”, las ansiedades de Juancito por querer que hagamos todo rápido y juntos... Son muchos los momentos que recuerdo y valoro, pero todavía siento la necesidad de levitar por ellos y esperar el momento justo para sentarme frente a las crónicas escritas y poder estar allá, otra vez, pero desde la mirada de hoy. Que me haga repreguntarme el por qué de mi presencia en ese lugar... (CI, 2015).

Lo inconcluso parece vincularse a la ausencia de sentido. ¿Cómo se determina, cómo se conoce, cómo se define ese sentido que buscamos?, ¿para qué lo necesitamos? En las palabras de la *caracola* pareciera que el sentido no fue algo evidente, se trata de algo no tan claro, una interpretación que falta, una búsqueda que insiste en descifrar: “lo que realmente hicimos”. ¿Y si algo de ese sentido se jugara solo en *estar-ahí*, en co-presencia, dispuestas a lo que se arme?

Durante este ciclo temporal participé de un espacio de reflexión en torno a la escuela llamado Pedagogía Mutante³¹ en el cual nos invitaron a pensar modos de percibir, nombrar e intervenir que, de algún modo, suspendan las retóricas habituales sobre la escuela y sus problemas en tanto déficit, buscando más bien entender los problemas que la atraviesan en tanto percepciones que atiendan a lo que hay, a lo que pasa, a las dinámicas existentes en la escuela como territorio a cartografiar. En aquel espacio, Ignacio Gago, uno de los coordinadores, nos donó una pista: pensar lo inconcluso como lo real de cualquier experiencia en tanto puro proceso. Actos educativos no encuadrados en lo escolar que no se definen por un determinado estado, una forma específica, sino por ser proceso, accionar que se hace en su mismo andar. Una dinámica sin finalismo que, en el contexto escolar, aún bajo la forma menos escolarizada del CAI, incomodó. Reconocer esas fuerzas embrionarias y sus sentidos inmanentes nace de una escucha del devenir de lo real, de su procesividad sin finalismo adjunto. Esta forma de escucha, nos sugirió Ignacio, puede ser un modo de investigar.

¿Y si el sentido pasara por construir un modo de escucha o percepción a estas fuerzas embrionarias? ¿Cómo escuchamos, qué máquinas perceptivas armamos provisoriamente para auscultar lo que va pasando? La escucha nace de la sensibilidad que demanda cada coyuntura y es un modo de investigar la escuela, al ras del suelo, como sugieren lxs autores mencionadxs. ¿Cómo habitar lo inconcluso? Una pregunta, un problema, para investigar experimentando ¿Cómo pensar la duración, la permanencia de lo que nunca concluye? ¿Cómo mantener la “intensidad” –cuestión indispensable para que las cosas “anden”– en medio de lo mutante, de lo inconcluso?

Lo impropio se nos figura como una fuerza que choca con la lógica escolar, la pone en cuestión, la tensiona, la fricciona. No la horada. Más bien, le abre tímidas preguntas. Lo inconcluso, entonces, resulta un estado, una percepción, un efecto. En el espacio de las cartografías derruidas, lo inconcluso se nos manifestaba como un proceso de destrucción que interpelaba a algunxs, a quienes conocíamos la historia de las imágenes. Para otrxs, era un espacio inadvertido. Incluso, con cosas para tirar. Sin embargo, no se desechaban del todo.

En el marco del taller, lo inconcluso se nos manifestaba en la espacialidad del pasillo. El taller terminó desarrollándose en un lugar de tránsito, sin puertas, al cual se podía entrar y salir como paseante. Una experiencia escolar inconclusa, podemos

³¹ Se trató del curso de posgrado coordinado por Silvia Duschatzky durante el segundo semestre del año 2015 en el marco del Programa de políticas, lenguajes y educación de FLACSO, Buenos Aires. Allí se pusieron a jugar ejercicios de escritura y discusión a partir de las experiencias que lxs docentes de distintos rincones del país fuimos aportando.

apuntar, sin una forma estable ni conocida, más bien mutante y bajo la ausencia de finalismo.

En tanto experiencia educativa, no se trató de un movimiento de IAP con niñxs, como el realizado en ciclos anteriores. Se trató de otro tipo de experiencia: la de detectar aquello que nos forzaba a pensar nuestro modo de habitar la escuela. ¿Podríamos decir que investigamos lo inconcluso en la escuela J. R. Recalde?

Recordamos, retomamos, nuestra fundamentación del taller: “La propuesta se inicia a partir de intereses en realizar una práctica colaborativa en la escuela y se fue estructurando en torno a motivar la emergencia de la expresión de los niños y las niñas a partir del discurso escrito y visual como una forma de generar escucha y circulación de su voz (Gómez et al., 2015)”. La ausencia de finalismo no implica ausencia de objetivos pedagógicos. A pesar de nuestras decisiones en torno a generar escucha y circulación de las voces de lxs chicxs, resulta interesante notar que se trata de la experiencia de la que menos relatos, testimonios o experiencias de niñxs quedaron. Lo que hay se encuentra en los diálogos que reproducimos en nuestro cuaderno de investigación.

Habitar, investigar, atravesar lo inconcluso en esta experiencia nos hizo apuntar tensiones: con las lógicas escolares, con la cuestión del sentido de una experiencia, con la cuestión del archivo en la escuela. Lo inconcluso, pese a todo, nos terminó sabiendo a fracaso. Lo inconcluso, también, hizo aparecer las fuerzas impropias y ciertas aperturas de posibles que se contagiaron del CAI a la escuela. Experiencia fue que nos impulsó a movernos hacia el espacio escolar formal, a pesar o a partir del fracaso. Mudar. Comenzar a habitar el espacio semanal formal. Ingresar a esa parte de la escuela.

Andar por intersticios, como el espacio que media entre dos cuerpos, entre dos lógicas del hacer, del pensar, lo escolar, lo no escolar. Similar a nuestras motivaciones que oscilan entre la licenciatura y la docencia, el artista y el no artista, la investigación fuera de rol: ¿en qué lugar, tiempo, espacio se desdibujan estos límites?, ¿qué potencia hay en desdibujarlos?, ¿qué efecto tiene dentro del espacio educativo formal? (Gómez et al., 2015)



Talleres de exploración de pallets en el CAI (2015).

5

**"¿PARA QUÉ NOS PREGUNTAN?" ACERCA DEL
CON NIÑXS Y EN LA ESCUELA**

El capítulo 5 “¿Para qué nos preguntan? Acerca del *con* niñxs y *en* la escuela” se estructura a partir de pensar *con* y *a través* de la noción de *lógicas impropias* y la idea de *choque* con lo escolar, cuestiones que tensan la narrativa que le antecede (Segunda Narrativa, Capítulo 4). A partir de las inquietudes y problemas que quedan inscriptos en dicha narrativa, abordamos ciertas conceptualizaciones como gramática o forma escolar que nos ayudan a situar nuestras prácticas de Investigación Acción Participativa en la escuela, las cuales empezamos a problematizar. Este capítulo, entonces, busca desplegar las *lógicas impropias* en tanto noción que surge de la reflexión sobre nuestras experiencias, especialmente, sobre lo que se juega en los vínculos *con* niñxs y *en* la escuela, en las asimetrías de saber y poder, en los roles instituidos. Inmiscuirnos a pensar el vínculo, el *con*, orienta la reflexión hacia la cuestión de la igualdad, que abordamos en el sentido de igualdad política como principio de la educación.

En este recorrido, pensamos en torno al CAI y su singularidad en tanto espacio en el cual pudieron emerger otras formas de lo escolar en nuestra escuela. Entre ellas, nos detenemos a pensar en torno a las figuras de mediación y el modo en que ponen en tensión los roles docentes y las nuevas formas de hacer escuela.

5.1. La gramática escolar y nuestras *lógicas impropias*

La narrativa sobre el taller “Obra en construcción” nos habla de choques y tensiones. Pone en relieve ciertas ocasiones en que las talleristas tuvimos que repensar nuestras propuestas a partir de lo que fue sucediendo en los encuentros con lxs chicxs. Recordemos un fragmento:

Lxs chicxs fueron poniendo sobre la mesa ciertas tensiones entre las lógicas escolares y las que nosotras les estábamos proponiendo: “Y... si ustedes dicen que hay que sacarlas [a las cartografías], sáquenlas”. Y bueno, arréglenlo. Arréglenlo ustedes, seños...”. En otra ocasión en que habíamos propuesto realizar afiches para difundir una jornada abierta de juegos y ante la pregunta “¿qué poner en el afiche?”, escuchamos: “Si ustedes ya saben qué es lo que tenemos que poner, ¿por qué no nos lo dicen y listo? Nos hacen perder el tiempo” (Gómez et al., 2015). Escuchar nos exponía a ciertas durezas de la escuela, del mundo adultocéntrico y a las asimetrías que instaura. En el mismo movimiento, nos interpelaba: ¿cómo invitar o disponer a la acción reflexiva sin aplastarla con una consigna? ¿Qué valor le dan a lo producido por ellxs mismxs? O, en todo

caso, ¿en qué procesos y dispositivos se entrama la construcción de la valoración en el marco de la escuela? (segunda narrativa, capítulo 4)

El relato nos cuenta que a partir de los primeros talleres comenzamos a darle vueltas a una sensación de incomodidad. La escena puso de manifiesto una tensión entre la forma que proponíamos de hacer algo en común (co-decidir, co-producir) y la forma en que en la escuela se ha instituido el vínculo entre niñxs y adultxs. Las seños, adultas, dicen lo que hay que hacer y se espera que lxs chicxs lo realicen. No solo eso, las seños son las que saben cómo deben realizarse las cosas. Saben las respuestas. Y corrigen errores.

Además de la asimetría constitutiva del vínculo y los lugares asignados de saber y poder en el rol adulto, la escena expone cierta hipocresía. Más bien, cierta desigualdad política. Parece que la opinión de lxs chicxs no es tenida en cuenta aunque se pida su expresión: “¿Para qué nos preguntan si ya saben lo que tenemos que poner?”, interpela una niña. Una palabra que, aunque suene, no *cuenta*. No estaría destinada a ser tenida en cuenta en el marco de cierta forma instituida de la relación.

A partir de esta escena empezamos a pensar en lógicas o modos de plantear nuestros encuentros *con* lxs chicxs y desarrollar una propuesta juntxs. Entendíamos que nuestro taller desplegaba cierta lógica *impropia* a la forma o gramática escolar. Los choques y tensiones entre lógicas se nos empezaron a figurar como herramientas para reflexionar sobre la configuración de ese *con* que orienta nuestras propuestas. La noción de *lógicas impropias* nos ayuda a pensar nuestras experiencias en una zona problemática vinculada, por un lado, al contexto escolar, sus dinámicas y roles instituidos; y, por otro, a la niñez y el adultocentrismo.

Como lo relata la narrativa, el taller “Obra en construcción” se puso a andar con la propuesta de la restauración de las cartografías, deseo e inquietud del grupo de talleristas y del equipo directivo de la escuela. Las talleristas entendimos que esa propuesta no lograba hacer sentido, enganchar, prender en lxs chicxs y fuimos modificando el eje del taller “...suspendimos la idea inicial para privilegiar un espacio en el cual conocernos más con lxs chicxs, estar más abiertas a sus intereses y deseos, dejarnos llevar por ellxs, proponer otro tipo de actividades e intentar darle forma juntxs. Se podría haber re-direccionado después hacia el objetivo inicial, pero no lo sentimos genuino. Se volvió nodal el problema de cómo generar un espacio donde decidir juntxs cómo ocupar ese tiempo y ese espacio” (segunda narrativa, capítulo 4).

Desde una intención de escucha atenta a lxs niñxs, nuestros ocho oídos dando vueltas en el taller y ocho manos escribiendo algo sobre aquellas escuchas, y a partir del cimbronazo que significó aquel taller que recordamos como “la demolición”, empezamos

a problematizarnos sobre el sentido que tenía nuestra propuesta inicial para lxs chicxs. Pensábamos el sentido en relación con la respuesta, eco, enganche de ellxs respecto de nuestra invitación, cuestión que vamos a mirar con mayor detenimiento en este capítulo. Releer esta experiencia invoca algunas preguntas a las cuales les empezamos a dar vueltas hace algún tiempo (Gómez y Muchiut, 2016): ¿qué relevancia podemos hallar en esta forma de posicionarse en la relación con lxs niñxs?, ¿qué es la *forma o gramática escolar* en la experiencia de estos talleres y de los movimientos investigativos con niñxs?, ¿qué podemos pensar en torno al *choque*?, ¿qué vamos entendiendo por nuestras lógicas impropias a esta gramática?

Existen diferentes nociones para dar cuenta de lo que empezamos a entender como *lógica escolar* en su relación de choque con las *lógicas impropias*: la forma escolar, la gramática escolar, la cultura escolar. Estas nociones piensan en torno a la persistencia de cierto núcleo duro de reglas, criterios y modos de socialización propios de la escuela, que la identifican como tal, que se han sedimentado y resisten los cambios. Tal y como lo afirma Dussel (2010), una modalidad institucional solidificada que viene soportando intentos reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas. Si la escuela de la modernidad ya no existe, podemos detectar ciertos elementos que persisten. Los desarrollos en torno a la forma escolar nos permiten analizar algunos modos en que se cristalizó la educación en la modernidad constitutivos de este núcleo duro. Una relación pedagógica inédita (la relación maestrx–alumnx), un espacio específico donde transcurre esa relación (la escuela), donde se instala un modo de enseñanza simultánea (enseñar a todxs lo mismo), para la cual se establecen grupos homogéneos por edad. Esto resuelve el problema de la masividad: un aula, unx maestrx, un grado-edad. Se establece también un tiempo específico, el tiempo escolar, que rige el conocimiento a enseñar y evaluar. Emergen instituciones a cargo del Estado para educar de forma masiva a toda la infancia. Y surgen las disciplinas escolares con objetos y contenidos diferenciados para el aprendizaje.

Lxs autores que desarrollan la idea de forma (Vicent et al. en Dussel, 2010) ponen el foco en cierta unidad de una particular configuración de las relaciones que perdura. La relación pedagógica entre maestrx y alumnx introduce formas inéditas de vinculación entre las generaciones, en tanto se autonomiza de otras relaciones sociales. En la forma que emerge con la modernidad, maestrxs y alumnxs se someten a reglas impersonales, donde ya no importa la relación “persona a persona”. Lxs enseñantes pasan a monopolizar ciertos saberes, y las competencias y conocimientos de otros grupos sociales (sobre todo de niñxs y jóvenxs) pasan a estar devaluados, desjerarquizados y negados en el contexto escolar. Marcan una diferencia, en ese sentido, entre institución educativa y forma escolar: puede haber instituciones educativas

que se diferencien en diversos aspectos de las escuelas tradicionales, no obstante, en el modo de socialización que plantean, pueden seguir repitiendo cierta forma escolar.

Tyack y Cuban (en Dussel, 2010) han desarrollado la noción de gramática escolar focalizando preferentemente en la existencia de reglas que definen las formas en que las escuelas: dividen el tiempo y el espacio, clasifican a lxs estudiantes y lxs asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación, las cuales perduran a pesar de los intentos de introducción de cambios en diferentes momentos históricos. Estas reglas van configurando qué se entiende por escuela, se materializan en tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas y transmitidas de generación en generación que difícilmente se ponen en cuestión. Inés Dussel (2010) nos advierte, no obstante, que la noción de gramática puede conducir a cierta universalización, a mirar cierta domesticación de las prácticas, cuando no sus transformaciones históricas, la manera en que circula, se tensiona o conforma situadamente una cultura escolar³². En ese sentido, nuestra búsqueda pasa por ponerla a jugar en la narrativa, en las escenas que nos fuerzan a pensar a partir de lo que construimos como *choque* contra lo escolar. ¿Qué es la forma escolar en estas escenas y qué nos hace pensar nuestra inscripción de *choque*?

Elsie Rockwell, por su parte, trabajando en la articulación entre historia y antropología, propone aproximarse a los procesos de permanencia y cambio en la dinámica escolar desde una comprensión histórica de las culturas escolares, destacando que existen matices en diferentes medios culturales, continuidades y discontinuidades temporales (Rockwell, 2000). En las culturas escolares coexisten tres tipos de temporalidades: la larga duración, donde sitúa aquellas cuestiones que han persistido en distintos escenarios (por ejemplo, la transmisión de la oralidad y la escritura); la continuidad relativa, donde sitúa a algunas “categorías de la historia de la vida cotidiana que se despliegan por un tiempo, se desarrollan, o bien retroceden” (por ejemplo, izar la bandera, el delantal blanco, entre tantos otros) y la co-construcción cotidiana, en la que se piensa que la experiencia escolar no solo está definida en los términos de lo que los adultos se proponen hacer y hacen en la escuela. Lxs niñxs, con sus modos de estar y construir su experiencia cotidiana en la escuela, también moldean la vida escolar y

³²La autora sugiere también ampliar la noción considerando otros aspectos de la vida escolar que no estaban contemplados en las reglas básicas de la escolarización como eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales en las escuelas. Piensa en las prácticas deportivas, la vida de los pasillos, las salidas y los uniformes como elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas (las prácticas corporales, las apariencias o la higiene son parte importante de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no otras, se define su promoción y su calificación, y por sobre todo son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es más efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares (Dussel, 2010).

contribuyen en la formación de lxs maestrxs. Esta dimensión focaliza su mirada en cómo las jóvenes generaciones contribuyen, con sus historias individuales y colectivas, a construir las culturas escolares.

Más allá de lo que aporta cada noción para pensar la realidad escolar, apuntamos lo que reiteran y argumentan: de alguna u otra manera, hay una forma de pensar la escuela y su modo de socialización específico, heredera de la modernidad, que sigue operando en las prácticas. Sobre esta gramática o forma se configura cierto campo de expectativas en torno a la realidad escolar que choca con la experiencia cotidiana en las escuelas, generando incluso ciertas estrategias defensivas de resistencia, nostálgicas y orientadas al pasado o de resignación ante el fracaso de aquella forma. Nos interesa situarnos más bien ante cierta experiencia de no saber: no sabemos cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes (Dussel, 2010). Se trata de un no saber que moviliza, un campo de experiencias que se ve conmovido y que decidimos que no nos paralice. Quizás, contamos con algunas pistas.

Tanto el taller “Obra en construcción” como el taller de murga de la primera experiencia de IAP en la escuela se desarrollaron en el CAI, un espacio que propone un deslizamiento de la forma escolar³³. El CAI abría la escuela para lxs chicxs los días sábados ofreciendo distintos talleres. Si bien la modificación del formato no necesariamente impacta en la forma, en este caso reconocemos la búsqueda de una lógica otra que invitaba a otros modos de gestionar el trabajo con niñxs, otras maneras de relación entre docentes y estudiantes que ampliaran la participación de lxs chicxs desde la expresividad artística, lo lúdico recreativo, sus intereses.

El taller “Obra en construcción” fue buscando maneras en que lxs chicxs pudieran ser intencionalmente partícipes de su construcción, buscaba que se pudiera gestar un proyecto en común. Se terminó desplegando en el pasillo, espacio abierto a la circulación o el paseo, a recorridos y tiempos singulares. Podemos ver la existencia de un vínculo entre talleristas y niñxs que buscaba tramar lazos donde importaba la persona y su

³³El programa CAI se gestó con la intención de ofrecer mayor tiempo para que la transmisión cultural pueda adquirir otras formas, como todavía lo presenta el sitio web institucional “Los sábados la escuela abre sus puertas”. Se trata de un espacio que, a diferencia de la escuela semanal, no era obligatorio, abría un espacio de participación libre. En un primer momento se desarrollaba durante 6 horas los días sábados en que se encontraba todo el equipo y 6 horas a lo largo de la semana a cargo de maestras comunitarias. Las maestras comunitarias contaban con ese tiempo para acompañar las trayectorias de lxs niñxs en un trabajo personalizado en la escuela y también para contactarse o realizar visitas a las familias. Como parte del trabajo de lxs coordinadorxs de CAI se proponía establecer relaciones con otras organizaciones de la comunidad interesadas en promover acciones a favor de la educación de la niñez. Estos supuestos de partida se encuentran en las orientaciones que estructuran las propuestas de los CAI. Como lo mencionamos en el capítulo I, esta política sufrió una significativa reducción presupuestaria que condujo a hacerla desaparecer.

historia o experiencia. Especialmente, el reconocimiento y la escucha a cada quien en el espacio común, desplegar actividades donde cada quien pudiera armar su propio recorrido e invención. También, contar algo de sí, en el sentido de aparecer en el espacio común. Esta intencionalidad respecto del vínculo pedagógico fue generando inquietudes relacionadas con el reconocimiento de la asimetría constitutiva del vínculo y sus efectos en la posibilidad de lo colectivo. Así lo apuntamos en la narrativa:

Nos siguió inquietando también y cada vez más cómo construir diálogos colectivos entre lxs chicxs donde se dé lugar y se escuche a cada unx... Se volvió nodal para nosotras el problema de cómo decidir juntxs, con lxs chicxs, la manera de ocupar ese tiempo y ese espacio compartido. (...) A la distancia pienso que una de las cuestiones que a mí me incomodó fue no saber cómo brindar mi punto de vista sin que se tome por lo correcto y cancele la discusión (segunda narrativa, capítulo 4)

Parece que la manera de definir qué es lo valioso a realizar juntxs buscó distanciarse de la lógica escolar: poner en juego, escuchar, construir lo que pudiera ser significativo para lxs chicxs. Pensábamos que, de ese modo, se abría un mayor protagonismo para quienes formaban parte. También, tensiones como consecuencia de los interrogantes, las reflexiones y la imprevisibilidad que establece su desarrollo. Habilitar la palabra para participar de la gestión del tiempo compartido, dar o esperar sistemáticamente el tiempo para que se configure un interés en el espacio puede ser una manera de dar lugar a los tiempos de la educación de cada unx, admitir el enigma que cada sujeto representa en los términos de Violeta Núñez (2003). Para ella, la educación intenta articular algo de lo particular de cada sujeto con lo común. Y lo particular de cada quien es un enigma, dice. En esta perspectiva, la educación se entiende como “espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que esto signifique una valoración negativa de su persona” (2003:149). Desplegar el interés de cada quien, afirma, constituye el resorte educativo fundamental, el medio indispensable de la educación. Sostén de un vínculo, de un espacio, de un tiempo; sostén con movimiento que hace posible que se configure algo en común, podríamos agregar. Resulta luminoso volver desde allí a nuestras decisiones como talleristas de “poner en suspenso” la propuesta inicial para priorizar la construcción de aquello que haremos juntxs desde los intereses de lxs chicxs, Esto que postulamos inicialmente con el objetivo de “conocer los intereses de lxs chicxs” requiere tiempos y espacios para existir, nos requiere atentas a proveer elementos y escuchar. No se trata solamente de elaborar una

pregunta directa sobre lo que desea o no realizar cada quien ni tampoco desestimarla por completo, sino, quizás, de ofrecer elementos para la exploración y colaborar en el tejido de la red que hace lo común que nos mantiene y da sentido al estar juntxs.

A pesar de que el CAI, por el modo deslizado de lo escolar que propone, habilitaba de algún modo este espacio exploratorio que imaginábamos, la experiencia en el taller “Obra en construcción” se nos imprimió con la marca del choque o la fricción, especialmente, con la relación pedagógica sostenida por la forma o gramática escolar así como con el modo de abordar la construcción de las propuestas de trabajo con niñxs. Y a la hora de pensar este choque, lo que nos interesa es reflexionar acerca de lo que inhabilita dicha forma, o más bien, lo que abren sus deslizamientos. ¿Qué se puso de manifiesto o qué pudimos ver en relación con cómo se configuran estas formas de vincularnos intergeneracionales en el espacio escolar?

Cuando nos empezamos a perturbar en torno a la realidad de una palabra, una capacidad y una inteligencia que pareciera no ser tenida en cuenta por el orden escolar, cuando nos preguntamos por la puesta en escena de espacios donde pensar juntxs, *con* lxs chicxs, por la generación de diálogos donde todas las palabras cuenten y sean escuchadas, cuando nos empezamos a preguntar acerca de qué implica verdaderamente escuchar y construir una propuesta que tenga sentido para todxs, especialmente para lxs chicxs; empezamos a reconocer cierta jerarquía que marca el vínculo escolar aún en el espacio menos estructurado del CAI.

En nuestros registros de los talleres fueron apareciendo inscripciones sobre esta inquietud que va generando preguntas. Cierta ocasión se acerca una practicante de profesorado a observar el taller y me pregunta si puede fotografiar la revista que estábamos realizando. Sin dudar, le respondo que sí, pero en el relato de aquel taller apunto: “No me di cuenta de preguntarles a todxs qué opinaban al respecto” (CI, 2015). En la escritura de registro, en aquel otro tiempo en el que una vuelve, elabora y repiensa lo hecho, se inscribe cierta desnaturalización de la jerarquía en el vínculo: ¿por qué tendría que tomar la decisión quien ocupa el rol de docente-adultx si se trata de un trabajo colectivo³⁴?, ¿por qué no *cuentan* lxs chicxs en esa decisión sobre algo en común?

³⁴Resulta necesario considerar la cuestión de los derechos a la propia imagen, reconocido en el artículo 18 de la Constitución Nacional y regulado por la Ley 1/1982, del 5 de mayo de 1982, sobre el derecho al honor, a la intimidad, personal y familiar y a la propia imagen y la Ley 15/1999, de 13 de diciembre, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal y sus modificaciones. Además, tanto la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales sancionada en octubre del año 2000, como el nuevo Código Civil y Comercial en la Ley N°26994, vigente desde el 1º de agosto de 2015, regulan los derechos vinculados a la titularidad y difusión de los datos personales”. Sin embargo, son recientes los esfuerzos por considerar a la niñez desde una mirada autónoma para tomar decisiones al respecto, no solamente desde el lugar de la protección. Asimismo, el uso cada vez más extendido de las redes sociales ha promovido la creación de

En otra ocasión, acontece una discusión entre tres niñas en torno al trabajo de un afiche y una de ellas se retira del espacio. Luchi, una de las talleristas, escribe:

¿Cómo potenciar el valor de hacer un dibujo, pintura o actividad en grupo? ¿Cómo reforzar la idea de que el trabajo se enriquece con la mirada de otrx que puede estar viendo lo que no veo? ¿Cómo hacer para trabajar en producciones colectivas que tengan como objetivo potenciar su protagonismo? ¿Estaremos erradas en querer trabajar lo colectivo/participativo en un contexto en el que los niños piden ser protagonistas? (CI, 2015)

Las preguntas de nuestros registros rondan insistentemente en torno a ocupar un rol docente de algún otro modo posible, en un movimiento que se va deslizando por momentos del modo escolar, un deslizamiento ligado a invitar, habilitar, disponer experiencias diversas cuya forma y sentido puedan dialogarse con lxs chicxs. Hay un posicionamiento y un interés en compartir un modo de vincularnos con lxs chicxs desde lo colectivo como encuentro y reconocimiento de cada quien, donde cada quien cuenta como igual. Lo que inquieta es cómo lograr que se vuelva una experiencia, en el sentido de un movimiento de reconocimiento de cada quien y del colectivo a ser vivido y percibido por todxs.

Podemos pensar que nuestras preguntas se construyeron en un campo de experiencia de tránsito, de movimientos, de deslizamientos en el marco del contexto escolar. Tal y como nos ayuda a ver Beatriz Greco (2012), podríamos caracterizar movimientos que buscan salirse de una autoridad jerárquica –constitutiva de la forma escolar– a una forma de mediación que busca desplazarse de ese lugar para habilitar otros modos de vincularnos, otras condiciones para el aprendizaje. Un posicionamiento que, en la asimetría constitutiva del vínculo, busca transitar hacia una mayor horizontalidad a partir del reconocimiento del otrx que *cuenta* o la afirmación de una idea de igualdad. El trabajo de Greco nos ayuda a mirar estos movimientos contemporáneos en contextos educativos desde un enfoque que atina a desandar el binarismo (forma escolar o no escolar, autoridad jerárquica o destrucción de la autoridad), observando más bien tránsitos o búsquedas exploratorias que acontecen de manera yuxtapuesta en un vasto campo de modalidades posibles y andantes.

Se trata de preguntas que insisten una y otra vez en pensar nuestro rol, el *con* niñxs y *en* la escuela, es decir, el *entre*. *Entre* en el que asumimos una posición de

material de difusión acerca del tratamiento responsable de los datos personales de niños, niñas y adolescentes (Ver, por ejemplo, el cuadernillo de UNICEF, 2017)

mediación. Pensar en torno a mediaciones no en el sentido de arbitrar o resolver conflictos sino de generar condiciones. Greco nos propone entender la mediación como un modo estar y escuchar, acompañar procesos y estar atentxs a los efectos, hacer lugar a los cambios, renovar lo dado, abrirse a lo nuevo. Una serie de disposiciones que nos ayudan a ponerle el cuerpo a la cuestión de la escucha. Diríamos que se trata de una noción desde donde tomarle el pulso a la experiencia, mirar la escuela en sus situaciones y hacerla desde allí.

En las reflexiones de Luchi, la inquietud se abre a repensar nuestro posicionamiento: “¿Estaremos erradas al insistir en querer trabajar lo colectivo/participativo en un contexto en el que los niños piden ser protagonistas?”. Podríamos agregar otras preguntas a esta reflexión: ¿es protagonismo lo que buscan lxs chicxs?, si lo entendemos como *reconocimiento*, ¿nos ayuda a pensar nuestro lugar?, ¿qué movimientos hemos activado o podemos activar donde se habilite tanto el ser reconocidos, miradxs, como el mirar a otrxs? En ese sentido, ¿y si pensamos un poco más profundamente lo que implica “lo colectivo” y “lo participativo”?, ¿a qué nos interesa remitir?, ¿cómo pensamos con lxs chicxs la vida en común desde estas nociones de lo colectivo y lo singular, suspendiendo categorías de “mejor” o “peor”, “bueno” o “malo”?

En estas reflexiones se ponen en juego las complejidades implicadas en buscar una mayor horizontalidad en el vínculo dentro del marco escolar, revisar sus posibilidades y nuestras posibilidades. Pensar en términos de la configuración de una forma de mediación pedagógica no jerárquica puede ayudarnos.

Beatriz Greco (2012) propone con la noción de “mediación” reconocer ciertos movimientos que se deslizan de la forma escolar hacia un vínculo que habilite, “autorice”, en el sentido de ser garantes en hacer un lugar para que lxs otrxs, a quienes recibimos al mundo, puedan hacerse su lugar. En estos deslizamientos se busca poner a circular una relación con la transmisión y el saber en contextos educativos desde la generación de experiencia, no tan centrada en la sola palabra del/x docente sino en una relación de experiencia con el aprendizaje. Esto implica dar lugar al pensamiento del otrx, no solo del maestrx o del legitimado por la bibliografía científica. Es decir, un movimiento que dé lugar al pensamiento y la palabra desde el convencimiento de que todxs pueden pensar, desplegar una inteligencia, y no siempre necesitan que se les explique, es decir, afirmar la igualdad de las inteligencias, como veremos en el apartado siguiente a partir de los desarrollos de Rancière. La mediación, posicionada desde la igualdad, autoriza y se autoriza en el sentido de activar operaciones de posibilidad, que abren posibles, que habilitan.

Este lugar de mediación o mediación como lugar resulta una herramienta para comprendernos y orientarnos en el trabajo de asumir las desigualdades generacionales y

las asimetrías de saber y poder que constituyen nuestros vínculos con lxs chicxs en la escuela. En ese sentido, propone recuperar y reconceptualizar la noción de autoridad como un lugar que se configura en relación con la transmisión escolar, pero no de verdades sino de procesos, modos de estar con otrxs y con unx mismx, de comprobar las propias capacidades, de participar en el conocimiento construyéndolo, formar parte de una comunidad de relatos contruidos, conocer relatos y seguir contando.³⁵ Nos ofrece una hipótesis en torno al trabajo educativo. ¿Es posible educar sin autoridad?

La autora plantea que en todo trabajo de educación intergeneracional, la autoridad se construye en torno a la transmisión cultural en el trabajo de recibir a lxs nuevxs al mundo. No es posible sin el lugar de autoridad, sin la autoridad entendida como un lugar. Pero esta recepción que implica el trabajo paradójal de hacer un lugar a un otrx que lo habilite, abrir un lugar a la venida del otrx y a la recepción de lo nuevo para que pueda hacerse su propio lugar, puede ser ejercida desde la hospitalidad y la igualdad en un movimiento constante de intervalos, tiempos de acción y suspenso, lazo y soledad, palabra y silencio. Los movimientos hacia una autoridad igualitaria pueden ir en dirección a una “autorización”, “de la autoridad a la autorización”, en tanto fundación de ciertos límites donde la autoridad no puede inmiscuirse del todo, reconocimiento de espacios y distancias que cada quien precisa, necesita, establece.

Si retomamos el pensamiento autorreflexivo de Luchi acerca de la mediación, podríamos leer estos movimientos de búsqueda como una apuesta a que el sentido de nuestras propuestas se encuentra en la experiencia que pueda generar; nuestro rol como activadoras de procesos donde importa compartir pensamientos, reflexionar juntxs y no establecer alguna verdad. Si nuestro posicionamiento buscaba “reforzar la idea de que el trabajo se enriquece con la mirada de otrx que puede estar viendo lo que no veo”, “potenciar el valor de hacer una actividad... en grupo”, la búsqueda, el posicionamiento, la inquietud nos conmueve a la hora de pensar cómo generar un espacio que pueda ser vivido como experiencia y aprendido desde allí. Aún más, donde sea posible, quizás, que el mismísimo espacio se ponga en cuestión. Atendemos al hilo de pensamiento que recorre el devenir de las preguntas de Luchi, desde preguntarse por el cómo a preguntarse por la adecuación y, finalmente, por lo participativo y el protagonismo individual, lo colectivo y lo individual, en la escuela. Un hilar reflexivo que inicia con un posicionamiento y lo pone en cuestión a partir de la experiencia con lxs chicxs.

³⁵ Estos movimientos hacia formas más igualitarias de mediaciones en contextos escolares acontecen en las escuelas contemporáneas. La autora los piensa a partir de experiencias y situaciones docentes situadas, incluso a partir de ciertas figuras que han empezado a surgir como lxs tutoras o coordinadorxs de curso en tanto búsquedas actuales por nuevas formas de hacer escuela pública en las cuales inscribimos la experiencia del CAI y las maestras comunitarias, las talleristas, la coordinadora.

Podemos repensar las preguntas de Luchi en torno al protagonismo individual y la participación si, lejos de entenderlos como direcciones que podemos o no propiciar, los pensamos en relación con un trabajo de reconocimiento que desde la mediación se puede tramar. Se trata de hacer lazo entre quienes convivimos en la escuela, profesorxs y alumnx, profesorxs entre sí, alumnx entre sí, lazos que potencian lo que saben, lo que tienen, lo transitado hasta el momento. Una autoridad igualitaria, por paradójal que suene, invita a imaginarse desde la configuración de una trama, se aleja radicalmente de la característica de un sujetx en particular. Una insistencia que nos interesa: pensar la autoridad en tanto rol adulto que se sostiene en el reconocimiento del otrx y lo repiensa constantemente. Nos invita a entender el reconocimiento en un movimiento incesante, una política de reconocimiento o política del quién, es decir, de cada unx de lxs sujetxs que están en la escuela y que busca escapar a la fijación en una identidad inmóvil. Por el contrario, supone abrir canales de transformación. Reconocer a otrx en la escuela puede ser un gesto incesante de hacerle saber que tiene un lugar donde ensayar, alcanzar logros, ser mirad y mirar a otrx. Entonces, un trabajo constante, un tramarse constante, nunca acabado o realizado del todo. Un movimiento impropio que ya está aconteciendo y del que habla nuestro trabajo en el CAI y en la escuela. *Impropio* porque es movido por una fuerza, la de la igualdad.

5.1.1. La fuerza del principio igualitario

Cuando pensamos la relación entre la lógica escolar y las lógicas impropias, sus encuentros como tensiones o choques, reverberamos el encuentro entre las lógicas de la igualdad y la desigualdad en sintonía con el pensamiento político de Jacques Rancière (2009). Nos interesa apuntar aquí un trabajo que gira en torno a comprender la configuración de lo común y el vivir juntxs desde una dinámica entre ambas lógicas: la fuerza de la igualdad que emerge y se opone a la desigualdad. Pensar en torno al choque con lo escolar nos hizo ver cierto posicionamiento igualitario y de la apuesta por construir juntxs el espacio común compartido que descoloca la forma habitual institucionalizada de habitar la escuela. No son propias de la forma escolar, pero creemos que pueden ingresar, desplegarse, tensionar, chocar como una dinámica de abrir lo posible. Pueden desplegarse más o menos, replegarse también. No niegan la forma escolar, tampoco la derriban, más bien se cuelan entre ella y la tensionan o se tensionan con ella. A veces, la abren.

En el pensamiento de Rancière, la política no tiene objetos o cuestiones propias sino que lo que hace es dar actualidad al principio de igualdad en la forma de casos o escenas que la verifican en el orden desigualitario que señalan y reconfiguran. Para que

algo sea entendido como político debe dar lugar al encuentro entre las dos lógicas o procesos. Así, la política no está hecha de relaciones de poder sino de relaciones de mundo. Igualdad que siempre consiste en igualdad y desigualdad:

La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que exista una sociedad de hombres (...). Es verdad que sabemos que no nos consta que los hombres sean iguales. Decimos que *puede ser* que lo sean. Es nuestra opinión y nos encargamos, junto con quienes piensan como nosotros, de verificarla. Pero también sabemos que ese *puede ser* es justamente aquello por lo cual es posible una sociedad de hombres. (Rancière, 2007:98)

Se trata, dijimos, de una dinámica, de una *lógica*, no de una *meta*. Un sistema de enseñanza puede tener por presupuesto una desigualdad a reducir o una igualdad que verificar. Lo que en la actualidad está en cuestión es la existencia de lugares en que se encuentren la igualdad y la desigualdad, sostiene la reflexión del filósofo (2012). Es una pregunta que sostenemos, que le hacemos a las prácticas. Su verificación siempre puede estar ahí. Nos interesa, cuando acontece, registrarla, hacerlo reflexivo. Pensar, asimismo, sus condiciones, preguntarle por ellas a nuestras prácticas. Decimos: sostenemos la igualdad como presuposición, decisión, pregunta, señalamiento. Las inteligencias son iguales. Se trata de un axioma, una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción. No puede verificarse y, al mismo tiempo, sólo hay verificación de la igualdad en actos.

Si consideramos que el método de Rancière no es el estudio de las desigualdades y su transformación histórica sino el estudio de las desigualdades desde las escenas de verificación de la igualdad, lo que hace es puntuar, hacer ver, el carácter afirmativo de la igualdad y la construcción de una escena para su verificación. La igualdad se define, verifica, afirma en un fondo de desigualdades que cambian en el curso de la historia. Emerge de una escena, de una actualidad, de un acontecimiento que se puede pensar como perteneciente a otra distribución de lo sensible (2012).

La igualdad de las inteligencias constituye una noción propia del trabajo del maestro Joseph Jacotot³⁶ y su aventura intelectual en la época de la Revolución

³⁶Aunque resulta un trabajo ampliamente conocido, recordamos la experiencia. Jacotot, nos cuenta Rancière, fue un maestro de literatura francesa quien, al exiliarse en Holanda durante la Francia revolucionaria, es convocado a enseñar a hablar francés a un grupo de obreros que hablaban holandés. Jacotot no sabía hablar holandés y los obreros no sabían hablar francés. Se le ocurre entonces trabajar a partir de un libro en una edición bilingüe francés-holandés. Después de un mes y para la gran sorpresa del maestro, sus alumnxs ya podían leer y escribir en francés.

Francesa, experiencia con la que, sabemos, Rancière se encuentra rastreando los archivos obreros del siglo XIX y con la cual atraviesa su propio pensamiento acerca de la igualdad y la emancipación. La recuperación del filósofo trae un gesto. En palabras de Kohan (2020), el axioma de la igualdad de las inteligencias que postulan (Jacotot con Rancière, Rancière con Jacotot) quita a la igualdad del lugar de futuro promisorio y lo anima como desafío político aquí y ahora. Así como la igualdad solo puede registrarse en escenas o actos, la igualdad de las inteligencias es una cuestión de saber si el acto de recibir la palabra del otro es un testimonio de igualdad o desigualdad, en el sentido de creer en ella y verificarla. Como el cuestionamiento de Anto: “Para qué nos preguntan si ya saben qué tenemos que poner”, una incitación que nos hace ver este fondo de desigualdad en el que transcurre el cotidiano, un testimonio de desigualdad: ¿no somos creíbles cuando buscamos sostener la igualdad?

La experiencia de Jacotot, tal y como la aprendemos con Rancière, nos hace pensar en que lo que los estudiantes viven y aprenden es esta lógica de la relación que está siendo afirmada: igualdad o desigualdad. En este sentido, Anto nos estaría señalando: “hemos aprendido la desigualdad y lo sabemos muy bien”. Recurrimos al pensamiento de Jacotot no para buscar un método a ser aplicado y plantear una nueva escuela, sino como una experiencia que nos fuerza a pensar las relaciones de enseñanza, cualesquiera sean. Para el maestro francés, lo único que ha de transmitirse en el acto educativo es la confianza en la capacidad intelectual de cualquiera. El maestro que desconsidera este principio, se coloca en una jerarquía en relación con el alumno a quien transmite lo que aquel no sabe. Enseña, así, una jerarquía intelectual. El embate de la desigualdad hace emerger otro movimiento: quien aprende ha de colocarse delante del maestro como un igual, es decir, sentir la experiencia de la propia capacidad intelectual. La verificación de una capacidad igualitaria, sentirse partícipes de una potencia intelectual común a la humanidad, constituye un principio de acción que no es propio de lo escolar si lo vemos como aquel dispositivo de la modernidad instituido a partir de la jerarquía adulto/nieto; maestro/alumno; saber/no saber. El principio igualitario es *impropio*, intempestivo, y podemos verificarlo, a veces, en acciones, escenas,

Jacotot no había desarrollado ninguna explicación introductoria a la lengua francesa, simplemente había puesto a disposición el libro y consignas de escritura. Movido por el descubrimiento, el maestro desarrolló otras experiencias en las cuales buscó enseñar algo que ignoraba, como tocar el piano, y elabora desde allí cierto pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje emancipadores. Le llama enseñanza universal pues estaría basada en el modo en que aprendemos a hablar la lengua materna, movidos por la voluntad. Dice Rancière, y queremos apuntar especialmente, que Jacotot habría seguido funcionando como un “maestro explicador” si no fuera porque el azar lo puso ante la presencia de aquel hecho inesperado: el aprendizaje de sus alumnos sin mediar explicación.

acontecimientos en nuestras escuelas contemporáneas. Un posicionamiento, un modo de estar y convivir, un modo de mirar las prácticas, siempre litigioso.

Ocurre que en nuestro pensamiento sobre la educación, el principio de la igualdad de las inteligencias nos constituye de algún modo en lo aprendido y andado en torno a la educación popular. El principio igualitario “nadie es superior a nadie”, un principio enunciado por Paulo Freire que se afirma en que somos iguales y diferentes en existencia; nos hacía participar de una fuerza: la total certeza de que afirmar una concepción igualitaria de la capacidad de aprender, pensar y saber de educadorxs y educandxs es una condición política necesaria para que quienes forman parte de esa práctica educativa puedan desplegar la igual potencia problematizadora de que son capaces, como lo escribe Kohan (2020).

La potencia problematizadora es entendida aquí en relación con poner en cuestión nuestras vidas y el mundo en que vivimos (Kohan, 2020). Podemos considerarlo en tanto una formulación política para enunciar aquello que venimos buscando desde la primera experiencia de IAP en el CAI. En la primera narrativa, aquella que relata la experiencia de investigación con niñxs en la escuela en torno a la experiencia del traslado, se cuenta un modo en que logramos elaborar conocimientos con lxs chicxs sobre sus perspectivas acerca de la vida en el barrio, los problemas comunes y lo que podemos hacer juntxs desde el espacio escolar que compartimos. El movimiento de investigación-acción busca posicionarnos a todxs, desde un inicio, en sujetxs de saber y de acción, todxs investigamos acerca de la historia y la realidad barrial, pensamos juntxs los problemas y las acciones colectivas. El principio igualitario no desconoce las condiciones, hay condiciones de existencia que generan y producen desigualdades. Esas condiciones que desigualan son aquellas que la educación popular pone en el centro de los procesos educativos-reflexivos: pensar en torno a la vida que vivimos y la que deseamos vivir.

Walter Kohan, pensando junto a la vida y los escritos de Paulo Freire, hace ocasión a la noción de igualdad para sus confluencias y distancias con el pensamiento de Jacotot. Nos ofrece unas preguntas: “¿Cuál es la real aplicabilidad en el campo educativo de la idea de igualdad? ¿En qué sentido es necesaria y posible la igualdad como principio de una política para la educación cuando nuestras sociedades explotan de desigualdad, continúa” (Kohan, 2020:100-103). Preguntas que se vienen gestando en un modo de querer pensar la escuela y la educación hoy, de la que participan a quienes venimos convocando en nuestro trabajo de problematización: Patricia Redondo, Beatriz Greco, Carlos Skliar, Masschelein y Simons, Inés Dussel, entre otrxs.

El último dúo de pedagogos contemporáneos mencionados, en su “En defensa de la escuela” (2014), activan un apuesta por la escuela pública movida con la fuerza del

principio igualitario: puede configurarse como un lugar en el cual vivir la experiencia de sentirse capaces, eso es, una experiencia de igualdad siempre que en las relaciones pedagógicas las desigualdades que operan fuera de ellas puedan suspenderse o interrumpirse. Cuando unx educadorx no consigue interrumpir la lógica de la desigualdad, no tendrá cómo dejar de enseñar lo que la institución exige: su lugar de superioridad o el lugar de inferioridad del educandx. Lo que se aprende y vive es esa lógica, decimos. La afirmación de igualdad como posición y práctica coherente con esa posición siempre es una fisura, grieta o agujero en las instituciones, por eso se trata de interrumpir las prácticas no igualitarias: quien enseña y quien aprende, posicionadxs como iguales en tanto participantes de esa relación de enseñanza y aprendizaje.

El choque con esta desigualdad aprendida nos aqueja. Recordemos nuestra narrativa: “A la distancia pienso que una de las cuestiones que a mí me incomodó fue no saber cómo brindar mi punto de vista sin que se tome por lo correcto y cancele la discusión (segunda narrativa, capítulo 4). ¿Cómo generar condiciones para el diálogo en la escuela? ¿Cómo lo entendemos? El diálogo es entre iguales, nos ha enseñado Freire. Para enseñar y aprender de una forma dialógica todos los saberes merecen ser oídos e igualmente atendidos, puestos en diálogo en un mismo nivel. Y es justamente en ese diálogo que unx educadorx enseña y aprende, reconstruyendo sus propios saberes a partir de los saberes de lxs educandxs. Si algo caracteriza nuestra formación en educación popular es el principio igualitario en relación con la desjerarquización de los saberes entre quienes forman parte del encuentro pedagógico. Un posicionamiento que, como venimos planteando, solo se puede verificar en las prácticas y que tampoco obtura roles diferenciados ni desconoce las relaciones de saber y poder asimétricas constitutivas. Las reconoce y cuestiona.

Desjerarquizar también nos mueve a reconocer que los saberes en juego no son solo los institucionalizados, reconocer los saberes de las experiencias de cada quien, de la vida, para la vida o saberes prácticos, como los piensa Marta Malo (2004). Educadorxs y educandxs sabemos cosas distintas. Desarrollan una igual capacidad de aprender, pensar y saber. Si lxs educadores son superiores es debido a una educación estructurada según una lógica jerárquica. En este movimiento reflexivo nos resuena la primera narrativa, la experiencia de IAP en el taller de murga, en la cual propusimos embarcarnos en una aventura de conocimiento juntxs. Allí, quienes ocupamos el rol de talleristas-docentes aprendimos e investigamos junto a lxs estudiantes, un deslizamiento del *saber ya sabido* a la pregunta por el *saber*, una apuesta a la desjerarquización

¿Podremos decir que cierta igualdad política se configura toda vez que los saberes, opiniones, pensamientos de docentes y estudiantes no se jerarquicen por las posiciones de poder que cada uno ocupa? ¿Cómo lo constatamos en acto? ¿Cómo

podemos saber acerca de la igualdad/desigualdad en tanto experiencia para lxs chicxs? ¿Podemos pensar en crear condiciones para experiencias igualitarias? ¿Podemos orientarnos o elaborar orientaciones? Si ya hemos encontrado testimonios de desigualdad, como el de Anto, ¿contamos con testimonios de la igualdad?

Así como hemos traído a Jacotot y Rancière para pensar nuestras preguntas y problemas, especialmente, la cuestión de la igualdad, convocamos experiencias compañeras que han hecho un ejercicio similar desde sus territorios y que también ponen en tensión lo escolar desde distintos lugares.

En una publicación realizada a partir de ciertos talleres sobre el libro *El maestro ignorante*, entre el colectivo Situaciones y el área de educación del Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano (LTD. Solano) que ocurrieron por el año 2005 (Colectivo Situaciones y LTD. Solano, 2005), encontramos preguntas y agudas reflexiones que motivaron a encontrar incisiones en la experiencia. Pensando en torno al movimiento social desde la educación popular, en las condiciones para una experiencia de aprendizaje emancipadora, en el movimiento social y sus espacios como lugares donde se despliega la capacidad de aprender y en las complejidades que entran ese deseo, una de las educadoras concluye que las condiciones no son exteriores a nuestro trabajo con lxs chicxs, *son* el trabajo en cualquier espacio de aprendizaje movido por la fuerza de la igualdad.

Crear las condiciones resulta un movimiento incesante, una actitud constante, lo cual nos demanda en un rol muy activo de escucha y apertura a la transformación. En sus experiencias piensan en cierta planificación y luego una sensibilidad específica para hacer algo con lo que aparece en el taller mismo, estarse dispuesto a subordinar lo planificado.

El taller, el espacio para el aprendizaje entendido como experiencia de igualdad, es decir, de emancipación, es pensado como un espacio para ser libres, lo que significa tener posibilidades para explorar y elegir, donde todxs puedan desplegar su capacidad de pensar, elaborando sentidos, poniendo en común puntos de vista sobre lo que se va armando. Pues todxs, especialmente lxs chicxs, hemos de estar convencidas de lo que hacemos para querer estar. Tal podría ser su orientación, una pista para nosotras, en la cuestión de pensar cómo sabemos si lo que hacemos tiene o no sentido para lxs chicxs.

La experiencia nos invita a provocarnos, no a interpretar un método de enseñanza a seguir o a aplicar en la escuela, sino a hacernos pensar en lo que está en juego en la relación pedagógica y la relevancia incuestionable de ese saber primordial en el que creemos: la hipótesis de igualdad de cada sujeto. ¿Qué sucede si provocamos nuestros roles andados, el rol de coordinadorxs de talleres o talleristas, el rol de seños, de docentes?

Sus reflexiones nos invitan a pensar desde la figura provocativa del *maestro ignorante*, un oxímoron aparente, una paradoja que desbarata el imaginario de la forma escolar. Recordamos: se puede enseñar lo que no se sabe, afirmó Jacotot, si se sabe que los alumnx pueden aprender³⁷. Así, la inteligencia de lxs alumnx se despliega por sí misma y no se pliega, solapa, a la del maestrx. El principio de la emancipación convoca de lxs ignorantes algo fundamental: su atención, su capacidad de hallar algo nuevo, y la función del maestrx ignorante es la de mantener al otrx en su búsqueda atenta, nutre o verifica dicha atención puesta en el proceso en vez de verificar el resultado al que arribó el alumnx, puesto que ya lo conoce.

Pensando en torno a las experiencias de educación popular del movimiento, lxs compañerxs discuten en torno al rol del coordinadorx del proceso. ¿No ocurre a veces que acaba por funcionar como un maestrx sabix? ¿Cómo imaginaríamos un coordinadorx ignorante? Puede suceder que quienes ocupan el rol de la coordinación de talleres de educación popular se posicionan con un saber “ya sabido” acerca de la situación que el grupo busca problematizar o ya sabe a dónde quiere llegar, planificando ese recorrido que lleva a la concientización. A veces, puede acontecer un colectivo ignorante, piensan, estructurado por un determinado tipo de pregunta y por un no saber generado a partir de ella. Y entonces, una “coordinación ignorante”. Si vemos allí un orden explicador o un coordinadorx explicador, una coordinación ignorante podría acontecer cuando no se sabe a dónde llegar, verdaderamente, en el sentido de una apuesta real a un pensar-con y al despliegue de la capacidad de pensar de cada quien en el colectivo. No podemos no reverberar aquí con la primera narrativa y nuestra insistencia en el fracaso de la problematización. Aquel momento de pensamiento crítico que tanto nos preocupó: no ser capaces de propiciar, no lograr armar condiciones para llegar a la crítica o a eso que entendemos por crítica. ¿Se trataba de un lugar conocido donde llegar? ¿Se trataba de solapar nuestra inteligencia a la de lxs chicxs o compartir elementos de lectura de la realidad? ¿Cómo distinguir entre una y otra práctica? ¿Pudimos suspenderlo y crear un sentido con el grupo? ¿Quién o qué fracasó?

³⁷Desde el modo en que luego Rancière escribe sobre esta experiencia, Jacotot va a proponer pensar en dos modelos: el modelo explicador que reproduce un orden desigualitario y un modelo emancipador que afirma la igualdad de las inteligencias. Recordamos brevemente, el modelo explicador se basa en la creencia de que lxs alumnx necesitan de la explicación del maestrx para aprender y se basa en la transmisión de ese saber. Configura una parte que sabe y otra que no sabe y depende de aquella. Por su parte, el modelo emancipador busca forzar la voluntad de comprender de tal manera que lxs alumnx desplieguen su inteligencia hacia aquello que desean aprender. El maestrx puede ignorar aquel objeto de conocimiento, pero sabe que todxs podrán aprenderlo.

Como nos apuntó Anto, un maestrx en posición de no saber a dónde llegar resulta algo difícil de creer, especialmente en el contexto escolar. Maestrxs que se corran del lugar de la solución para dar lugar al *pensar con* en un sentido educativo e igualitario, lo que equivale a decir *político*. Moverse a una posición de ignorancia. Entonces, renunciar al orden explicador no implica no transmitir. Renunciar al orden explicador tampoco equivale a la inactividad del rol de coordinación. Quien coordina en posición de ignorante busca ponerse como recurso para que se piense algo que unx no controla, un recurso para crear condiciones.

Lxs maestrxs ignorantxs saben comunicarse de buscadorx a buscadorx. O, al menos, lo intentan obstinadamente. Con este aprendizaje que han logrado apuntar en una escuela de gestión social de La Matanza y también al calor de la lectura provocativa del texto de Rancière (*Creando Juntos y Colectivo Situaciones*, 2008: 69) le damos forma a nuestro posicionamiento impropio: posicionarse de buscadorx a buscadorx, entre iguales, un vínculo entre buscadorxs, en el cual buscamos movernos como un medio cuyo papel consiste en presentar un problema, colaborar en la creación de un momento para pensar juntxs, poner a disposición algunas preguntas, algunos elementos. Un posicionamiento impropio, también, para el campo investigativo con niñxs. ¿Imaginamos unx investigadorx ignorante? ¿Qué abre dicha imaginación?

En las instituciones escolares, ¿con qué fuerzas se encuentra la fuerza de la igualdad? ¿Qué nos haría creíbles en esa posición? El punto está en qué tipo de vínculos habilita cada institución, reflexionan lxs compañerxs. Rígidos, jerárquicos o móviles, flexibles, de escucha atenta. Hablar y escuchar se vuelven operaciones que necesitan de la premisa de la igualdad. Como decía Freire, el diálogo es entre iguales, lo que podría existir en un esfuerzo en querer transmitir y en querer escuchar. Una atención concentrada en conmovirse con aquello que se quiere transmitir y en la escucha, relacionar la escucha con la propia experiencia.

En el despliegue de estas reflexiones pedagógicas recordamos otra escena, esta vez, de los movimientos investigativos compartidos con el grupo de historiadores de la escuela que seguidamente conocerán. Nos encontrábamos realizando una salida por el barrio propuesta por lxs chicxs como un modo de reencontrarnos y reconectar con lo que veníamos haciendo juntxs. “Vamos a ir por el barrio y vamos a comer algo en la plaza y tomar nota como el año pasado”, me había resumido una de las alumnas al vernos en la escuela. Resultó que varixs chicxs no habían llevado la autorización para la salida, por lo que tuvieron que quedarse mientras lxs demás realizamos el paseo. Cuando nos encontrábamos en la plaza y lxs chicxs nos decían que nos sentáramos a hacer el picnic, la maestra se dirige a mí y me pregunta si no sería mejor regresar a la escuela para compartir ese momento con el grupo que había tenido que quedarse.

En ese momento supe que lo ideal era discutirlo entre todxs. No lo logré. Lo que hice fue convocar a todxs a la escucha: “Chicxs, miren, tenemos que ver una cosa, dice la seño Naty que estaría bueno ser solidarixs con lxs chicxs que quedaron en el cole e ir a hacer el picnic allá. Podría ser en el patio. Qué les parece”. Varixs chicxs dijeron “Nooo”. Algunxs menos, “Síii”. De todos modos ya estábamos caminando hacia la escuela. No existió un diálogo real. Ni una decisión grupal. Las docentes tomamos una decisión acerca de lo que era más solidario y se lo informamos a lxs niñxs (CI, 2017)

Situaciones como aquella acontecen con frecuencia. Momentos en los cuales dimensionamos la posibilidad de crear ocasión para poner en común puntos de vista, habilitar el disenso, decidir juntxs en el sentido de que cada quien pueda estar de alguna manera convencidx de lo que hacemos. Al menos, compartir y explicitar las razones de las decisiones que la docente, como responsable del grupo, tomó, razones que invitan a pensar en la dimensión colectiva, en lxs otrxs, en quienes no pudieron salir. Quizás resulta difícil, también, perforar las respuestas prescriptivas, ya sabidas, acerca de lo que está bien o mal con preguntas que conduzcan a estar convencidxs. Eso, quizás, va perforando lo escolar, abriendo posibilidades a partir de poner en cuestión lo dado. Por ejemplo, poner a jugar en la escena el sentido de la palabra solidaridad, si es aquel era el motivo de nuestra acción o cuál. Detenernos un momento y dar lugar al pensamiento sobre la acción, a la decisión.

Esta escena, junto a aquella en que nos preguntan sobre la posibilidad de fotografiar la revista en la que todxs estábamos trabajando, nos hace ver una *cuenta* en la que lxs chicxs no cuentan como sujetxs de decisión, como inteligencia. Incluso podríamos dimensionar para el caso de la revista, si no se pone en juego la dimensión de los derechos. Nuestras preguntas se inscriben en un hacernos ver que no modifica la situación, pero abre quizás un campo de posibilidad.

5.2. La escuela como territorio de *experimentación*

Recordemos la escena que inaugura el capítulo, la escena del taller “Obra en construcción” que denominamos “la demolición”. Recordemos la incomodidad que generó por momentos la gestión de este espacio de taller, lo que quedó como una huella que tensó la experiencia o su reconstrucción. Las apuntamos en los diálogos con lxs chicxs y en nuestros propios registros.

Recuperemos la escena desde la percepción que inscribe. Percepción que vinculamos a cierta tensión en relación con el rol docente, a la búsqueda de otras formas de mediación en el contexto escolar. Con los trabajos de Duschatzky y Sztulwark (2011), veníamos pensando la escuela, sus espacios y situaciones, como fuerzas que nos piden investigar; esto podría ser, habitarla en cierto estado de apertura a aquello que nos tensiona, demanda, incomoda, acontece, desvirtuando lo esperable. Quizás, estar desocupando el rol docente, rol entendido en el marco de la gramática escolar, nos lleva a ponerlo en cuestión respecto al lugar que puede tener en una nueva relación, pensarnos y movernos en otros posicionamientos.

Este modo de pensar en torno a lo no escolar inspiró y configuró de alguna manera la emergencia de nuestras percepciones en relación con *lo impropio*, noción que apareció cuando nos metimos en la escuela como lugar de investigación y experimentación. Duschatzky (2017a) nos ofrece pensar que aquello que investigamos y experimentamos en la escuela puede ser cierto poder social, una fuerza-potencia que se pone en juego en la relación con otros, que pone en juego la posibilidad de que una relación pueda producirse (y con una dinámica muy singular) o no: la escuela efectúa una pregunta por lo común en tanto no sabemos de qué se trata esta experiencia de vivir juntos y lo que hacemos es investigar sus posibilidades y potencias, nos dice. Si nos metemos en la escuela a explorar acerca del lazo social, esto involucra cierta capacidad de lectura y de invención en cada situación. Para leer situaciones y pensarlas, o más bien, en la urgencia y necesidad de pensarlas, crearon la noción de lo *no escolar*.

Si lo *escolar* está en el plano de la retórica, lo *no escolar* está en el plano de la existencia, de lo que se vive, de lo sensible, que muchas veces queda afuera de los discursos que buscan pensar la escuela. Lo que se vive es construido como situaciones que conmueven. Si la precariedad escolar es *lo que hay*, los cuerpos que investigan están para *ver qué onda*. En el mejor de los casos, se producen problematizaciones colectivas, ganas de pensar algo y armar algo con eso que pasa.

Si a la hora de pensar lo *no escolar* hay una especie de tensión ligada al universo de las expectativas, como reflexiona Marcelo Percia dialogando con Duschatzky y Sztulwark (2011), y si estas expectativas se arman a partir de una relación asimétrica en la cual docentes tienen mayoritariamente la palabra y los alumnos, la disposición a escucharlos, lo *no escolar* abre una pregunta sobre esa relación asimétrica y pone las cosas en una especie de incertidumbre sobre cómo se gestiona un espacio donde los chicos también tienen un saber y disponen de las condiciones para gestionarlo. El rol docente queda sometido a una serie de cuestionamientos y requiere una plasticidad del rol que probablemente genera resistencias. Una tensión entre modos de estar de los

chicxs y las expectativas docentes. En nuestro caso, expectativas que buscaban romper con ciertas lógicas escolares y se encontraron entrampadas en ellas.

Lo *no escolar*, percepción o modo de estar, busca pensar cosas que muchas veces la escuela o no ve o, si ve, interpreta, clasifica o rechaza. Duschatzky (2017b:43) trabaja desde la afirmación de que “No hay escuela. Hay cuerpos afectados en la escuela”. Pensar la escuela es pensar el real de su existencia: meter el cuerpo, husmear, estar de otro modo, sensible a la fuerza de lo que nos inquieta para construir problemas. Lo posible puede acontecer en la conexión con un pensamiento que no es ni el de la clasificación ni el del rechazo:

Para nosotros, eso mismo que la escuela, la psicología y la pedagogía muchas veces piensan desde conceptos preconstruidos tiene una forma deshilachada y se convierte en una materia de investigación. Lo no escolar está solamente en los pibes... o lo no escolar es lo que no puede estar en la escuela o a lo que se enfrenta la escuela. (Duschatzky, 2017a)

Esta mirada no escolar hace pensar en un “querer estar pero de otra forma”, algo que excede lo escolar, lo provoca, le plantea desafíos a la escuela, apunta Marcelo Percia (2011) dialogando con lxs autorxs mencionadxs. Un lugar distinto de las retóricas y los diagnósticos acerca de la escuela, partiendo de situaciones y escenas que nos fuerzan a pensar. En ese sentido, un punto de partida para investigar aquello que busca desafectarse del núcleo duro del sistema educativo, del proyecto escolar clásico, aquello que fracasa, se encuentra agotado, pero sobrevive. Especialmente, lxs autores insisten en que se trata de un modo de estar afirmativo que se resiste a ser escolarizado y, en este punto, nuestro pensamiento de lo impropio toma probablemente otra vía, porque se arriesga, pese a todo, a seguir una línea hacia la institucionalización posible. Camino que sabemos que ha de tenernos siempre dispuestas a la crítica constante, al choque, a las tensiones e incomodidades suscitadas por las prescripciones, pero camino que se fue andando al fin.

Constantemente corremos el riesgo de pensar la escuela como un escenario que tiene que realizar una serie de prescripciones. Durante la escritura de este trabajo de investigación y en el diálogo con maestrxs y directivxs, se han ido colando inevitablemente los lenguajes del deber ser, pero existe la posibilidad de intervenir allí, de introducir una pregunta, otra palabra, un gesto para abrir lo real. Al calor de los trabajos de Silvia Duschatzky, nos preguntamos: ¿cómo perforar las prácticas?, ¿cómo iluminar las situaciones de la escuela?, ¿qué sabemos o qué hemos podido saber,

acerca de lxs chicxs y sus percepciones en esta experiencia? A veces, se trata, advierte la autora, de un cierto trabajo *contra* nosotrxs mismxs que permita producir una deriva.

La escritura de situaciones resulta una “intervención” y un “método de escucha” a aquello que nos pasa en la escuela, a aquello que inquieta, conmueve, insiste (Duschatzky, 2017b). Se escribe y se investiga la escuela para vivirla de otra forma y esta modalidad de escritura-escucha busca hablar lenguajes fuera de prescripciones, clasificaciones, rechazos. Las situaciones son siempre inéditas, se trata de una escritura fragmentaria que se mueve en su búsqueda por expandir el pensamiento y las conexiones posibles desde lo acontecido. Hace pensable el caos, lo inconcluso, el malestar, la desorientación, buscando huir de formas preestablecidas. En sintonía, entendemos con nuestros movimientos escriturales, una escucha en forma de cartografía, que de alguna manera nos prepara para estar preparadxs para aquello para lo cual no se puede estar preparadxs, para lo incalculable (Kohan, 2018).

Recordamos una de las escenas inscriptas en nuestros registros acerca de un taller en el cual compartimos con las maestras comunitarias una actividad que ellas ya venían realizando en torno al hilado de alfombras para un sitio de lectura. En el mismo espacio, otro grupo de chicxs terminaban de pintar un afiche que alojaba propuestas para un futuro logo de la escuela. Luchi, una de nosotras, cuenta:

Kevin estaba al lado mío haciendo su alfombra. Le pedí que me explicara cómo hacerla y empezamos a charlar. Me sorprendió volver a ver su actitud frente a la actividad, como aquel día en el que hicimos las tarjetas, estaba concentrado en anudar las tiritas con una paciencia infinita. Me hubiera gustado que (una de las maestras) lo viera para que se saque esa idea de que él solo viene a molestar y pegar. Kevin me contó de su novia... “Bueno, ya me aburrí, me voy al patio”, me dice. Cuando levanté la vista me di cuenta de que en realidad Luz, Carlo, Jesi y yo (las docentes) hacíamos alfombras y las chicas (estudiantes) pintaban en un afiche. Como si hubiéramos necesitado de ese momento terapéutico más nosotras que los niños... (CI, 2015).

¿Qué nos dice la mirada de Luchi? ¿Qué la desconcierta y llama su atención? ¿Acaso otro reparto posible de roles y expectativas? ¿Qué sentidos podemos leer allí? Esta escena nos habla de cierta posibilidad de encuentro entre diferentes tiempos. Hay una actividad enmarcada en un proyecto institucional pedagógico, hay docentes que hacen, pero quien transmite el saber en la escena es el alumnx a una docente. La vida de Kevin aparece en su relato, lo que él desea compartir parece que mantiene una

atención. Un lazo. La docente no enseña, escucha y aprende. Y lo interesante es que allí también aparece un pibe por fuera de las etiquetas que portaba de *molesto*. Su tiempo en la actividad es menor que el de las docentes y se va. Ellas se quedan realizando la actividad. No lo retienen. Parece un espacio de libertad para todxs. Más bien, de tiempo liberado a ser ocupado por el interés de cada quien. Lo que nos interesa apuntar es que aconteció un encuentro, un ingreso de la vida, una transmisión y la convivencia de diferentes tiempos. Las docentes también desplegaron un interés en la actividad, en otro tiempo.

Esta escena parece una más de aquellas que hablan de lo inconcluso como un modo de habitar ciertos momentos en la escuela. Parece que no pasa nada, pero podemos ver que algo pasó, un lazo, un encuentro entre Kevin y Luchi, un momento de compartir que nos dice sobre una apertura posible a otro modo de interpelación. También aconteció un desconcierto, la mirada de Luchi hacia la situación. ¿Será aquel su sentido educativo en el marco escolar? Podríamos pensar en un modo de interpelación de quien ocupa el lugar docente a quien lo ocupa como alumnx que no predetermina el lugar que quiere que ocupe. Interpelar en el sentido de convocar a conocer al otrx en aquellas milhojas que lo componen, como dice Miguel Burkart en diálogo con Duschatzky y Sztulwarck (2011). Convocar para ver qué tiene para traer en ese momento. Lo que la estructura pedagógica institucional realiza casi todo el tiempo es interpelar a lxs chicxs desde un lugar en el que están obligadxs a responder. Cuando uno se corre un poco de ese lugar que lxs fija y lxs empieza a hablar más para escuchar lo que tienen para decir que para pedirles puntualmente que respondan algo en particular, pueden pasar otras cosas, a veces, inesperadas. Dar un tiempo y un espacio a lo inconcluso, en el sentido de posibilidad de aparecer de cada quien desde un lugar no predeterminado. Y aquello inconcluso que aparece lo hace, creemos, por la fuerza de lo impropio que lo empuja, la fuerza para interpelar al otrx como un igual.

Lo “no escolar”, propuesto como capas para percibir e intervenir en la escuela situada, resultó y resulta cierta condición de posibilidad para detectar cosas que pasaron y pasan. Aquello que empezamos a percibir como nuestras fuerzas impropias. Lo no escolar nos llevó a preguntarnos por las resonancias educativas de modos múltiples de configurar escenas de aprendizaje. Lo no escolar es estimar el valor de modos de hablar, sentir y actuar no prefigurados, al menos buscar si existen y qué hacen. Lo no escolar nos puso en contacto con una política de la escucha como escritura, *en* la escritura, que convoca a realizar un trabajo con el lenguaje en enunciados que no fijen, sino que activen derivas en las cosas: “Un lenguaje que ya no quiera solo significar, en el sentido de decir cómo son los pibes o cómo deberían ser, por ejemplo, sino hacer cuerpo, armar territorio. Un lenguaje que haga algo entre las cosas, que transforme un estado de cosas

en su propia enunciación. Lenguaje que pueda encontrarse con el ritmo de la existencia” (Duschatzky, 2017b: 114). El hallazgo y la detección de situaciones en nuestros registros, la escritura de narrativas, desear estar más atentxs a cosas vivas que a cosas ya dichas sobre la escuela. Un deseo, una búsqueda, a veces, un hallazgo. Sin embargo, los lenguajes prescriptivos, escolares, se nos cuelan inadvertidamente.

* **Hacia una noción de *lo impropio escolar***

La narrativa “Una obra en construcción y el choque con lo impropio” (capítulo 4) nos puso en contacto con ciertas fricciones que fuimos experimentando en relación con determinadas formas instituidas de la escuela que inciden en el vínculo con lxs chicxs, en la configuración posible de ese *con* y del hacer juntxs. Ciertas lógicas con las que empezamos a chocar inesperadamente en el espacio de los sábados del CAI, espacio que se caracterizaba por correrse de la dinámica escolar habitual de la semana y desarrollar talleres. Un espacio en el cual lxs niñxs iban sin obligación, tenía una estructura más flexible y hacía eje en el despliegue de encuentros expresivos desde las artes, la recreación y el juego. Estos choques y tensiones fueron tomando forma de preguntas y zonas de problematización para complejizar la mirada hacia nuestros movimientos investigativos *con niñxs en* el espacio escolar, hacia los matices que impone esta institución, sin quitar los pies de ella.

Pensando nuestros movimientos, surge la noción de *lo impropio escolar* como un modo de percibir y, también, como una fuerza, nuestra fuerza. Si entendemos *lo escolar* como un dispositivo de saber que ya no funciona como en su origen, pero del que permanecen potentes elementos que configuran vínculos, asimetrías de poder, roles instituidos, maneras de ocupar el tiempo y el espacio, arquitecturas, modos de relación con el saber y prácticas que difícilmente se ponen en cuestión; inmiscuirnos a pensar el vínculo —el *con niñxs en* la escuela— nos fue conduciendo a la cuestión de la igualdad.

Entendimos la igualdad política como principio de la educación, esto es, la politicidad de la educación que se juega en la lógica de la relación pedagógica. Hicimos uso de la hipótesis de la ignorancia y la igualdad de las inteligencias para afirmar movimientos imprescindibles: explorar las posibilidades que se abren si partimos del supuesto de la igualdad. En este movimiento reflexivo, repensamos nuestro rol y sus posibles desde la ignorancia y postulamos a las fuerzas de lo impropio como fuerzas de la igualdad. Las lógicas impropias pueden ser las lógicas de la igualdad al acecho de *lo escolar*, si analizamos lo escolar desde su emergencia sociohistórica como dispositivo de disciplinamiento (Foucault, 2001) que crea y sostiene una relación de desigualdad.

Lo impropio como percepción surgió del choque, un modo de nombrar una fuerza que se opone a la desigualdad que configura lo escolar. La fuerza de lo impropio se opone por principio a las prescripciones, aunque está atravesada por ellas y las reproduce a veces. Esa oposición es una fuerza que va trayendo aquello que ha ido quedando fuera del molde escolar y lo pone a jugar. Vemos lo impropio cuando hay choques o tensiones. Lo impropio es lo escolar problematizándose, pensándose, modulándose en el choque. Lo impropio no necesariamente se opone a institucionalizarse, más bien, se abre al desafío, pero siempre al acecho de sí mismo.

Como lo han escrito en la experiencia de la escuela Creciendo Juntos (2008), lo escolar como dispositivo se basa en la suspensión del ser actual de la niñez por una promesa de futuro y he aquí para nosotras uno de los asuntos que más nos aqueja en la cuestión de la desigualdad: el adultocentrismo. Como nos señaló Anto, “Pero, ¿para qué nos preguntan? Nos hacen perder el tiempo”. Y no solo hacemos “perder el tiempo”, en el sentido de crear situaciones donde lxs niñxs no *cuentan* verdaderamente como *iguales*, también vulneramos derechos. Pero buscamos entre estas preguntas abrir la imaginación hacia una nueva adultez en la escuela, una nueva forma de ocupar un rol docente que quizás pueda advertirse en cada tentativa de pensar con los otros los efectos (sean cuales fueren) de la producción de vínculos. Se abre ante nosotros un juego, nos invitan a pensar las experiencias de Creciendo Juntos, un juego en el cual podríamos concebir la adultez desde una posición móvil, no tanto en un conjunto fijo de saberes *a priori*. Un juego en el que la regla es interior al juego y no su límite previo. En el que la responsabilidad como adecuación a las formas podría suspenderse y emerger como habilitación de un espacio capaz de asumir las consecuencias inesperadas de una situación compartida.

Al calor de la emergencia de la noción de lo impropio escolar emergió la de *lo inconcluso*, también ante la necesidad de poner un nombre a una percepción. Si las fuerzas impropias nos movieron a iniciar una obra en construcción y perforar las durísimas paredes de la escuela, lo inconcluso apareció como incertidumbre de no saber lo que encontraremos, ni qué hacer ante lo hallado o, de repente, no saber por dónde perforar. Es decir, apareció al ver una posibilidad y no saber moverse o, simplemente, no poder. La incertidumbre surge ante lo que venimos nombrando como fracaso, fracaso de nuestras expectativas, en la búsqueda de crear condiciones para estar juntxs y hacer algo que tenga sentido para todxs. En la narrativa sobre la obra en construcción aparecen en reiteradas ocasiones ciertos cuestionamientos en torno a pensar el sentido de lo que íbamos proponiendo en el taller, nuestras propuestas mutantes. Pensar el sentido no solo desde nuestro lugar de coordinadoras sino buscar algunas pistas para acercarnos a su comprensión desde el lugar de lxs chicxs o construirlo juntxs.

En algún momento pensamos el sentido como eco, respuesta o “enganche” de lxs chicxs en la propuesta. Luego nos preguntamos si se trataba al fin y al cabo de entender el sentido como un punto de llegada prefigurado por nosotras y que aquejaba no alcanzar. Después, pensamos que quizás el sentido de nuestras prácticas podíamos buscarlo en los modos en que lxs chicxs pudieran poner en común su parecer sobre lo que hacemos juntxs. El “querer estar de otra forma” nos hizo mover y también nos perturbó en el ida y vuelta con lxs chics; al proponer e invitar evitando la imposición, buscando que la singularidad de cada quien pueda ser puesta en primer plano. Entonces, resultó que imaginamos, experimentamos y pensamos sobre las figuras de mediación que asumimos, sobre las posiciones que ocupamos, a veces posiciones ignorantes para ver qué pasa.

¿Qué distingue y cómo nos distinguimos entre el rol de seño, tallerista, investigadora, coordinadora? ¿Qué distingue a la clase del taller? Lo impropio resulta de sus contagios y coexistencias, de las formas que fueron aconteciendo, los *entres* que se fueron activando a partir de las experiencias. Apuntamos cuestiones a seguir pensando en lo que queda. ¿Cómo entender lo colectivo y lo participativo cuando estamos con lxs chicxs? Ante las relaciones asimétricas de poder constitutivas del encuentro, ¿cómo, cuándo y por qué pensar en una dimensión colectiva?

Las fuerzas impropias instauran una percepción que desnaturaliza la lógica de la desigualdad, la hace ver, pero no siempre desde una práctica o acción que la distorsione del todo. Si postulamos la igualdad como imperativo de interrupción de desigualdades nos toca pensar lo que implica en nuestras escuelas, es decir, cómo producir condiciones institucionales y pedagógicas para una experiencia de igualdad, la experiencia de *ser capaz de*.

Ocurre que hay otra historia de lo escolar que llega a nuestros oídos. Masschelein y Simons (2014) han insistido en recuperar algo de la forma escolar que emerge con la *scholé* griega: un tiempo liberado de la familia y del ámbito productivo, un tiempo ultrajado a la clase dominante para que todxs puedan disponer de un espacio y un tiempo para entrar en contacto con lo que otrxs disponen como bien común. Se trata de una disposición proveniente por un amor al mundo, a ciertas cosas del mundo y a la nueva generación.

Si lo escolar es pensado como *scholé*, como el tiempo liberado, democratizador e igualitario; lo impropio se alza como una fuerza que retorna algo de lo sustraído, una fuerza que busca insistir en dar y hacer lugar a un tiempo liberado para conocer y pensar juntxs el mundo, para desplegar el interés de cada quien por algo del mundo, por sí mismx y lxs demás, a su tiempo y ritmo. Se trata de un tiempo liberado para leer el mundo en el sentido de andar preguntando y compartir preguntas. Un tiempo para

hacerse preguntas donde alguien va a escuchar si en los otros ámbitos no hay quien escuche. Un tiempo y un espacio que aseguren la atención y la escucha. Un tiempo igualitario, el de vivir una experiencia de igualdad.

Se trata de espacios intersticiales, lugares paradójicos del aprender, que empezamos a vislumbrar y activar: un taller en los pasillos de la escuela, en el CAI. Es la escuela, adentro de la escuela, un adentro que busca abrirse a otra cosa. Más adelante, el taller de IAP en el aula, en el grado. Luego será, el grupo de historiadorxs en los pasillos de la escuela.

6
TERCERA NARRATIVA
“POR QUÉ VIVIMOS EN LAS AFUERAS DE LA CIUDAD”



¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?

CICLO TEMPORAL 2016

Esta experiencia se llevó a cabo durante el año 2016 en cuarto grado del turno tarde de la escuela J.R. Recalde. Formamos parte de esta experiencia: el grupo de chicxs de cuarto grado del turno tarde; Isabel Quinteros (la maestra del grado), Sofía Casalis Juárez (la coordinadora del CAI) y María Luz Gómez, quien escribe (investigadora que colabora con la escuela). En cada encuentro participaron alrededor de 10 y 18 niñxs en edades de entre 9 y 11 años.

Esta es la historia de un itinerario de Investigación Acción Participativa que realizamos durante el ciclo lectivo 2016 junto a la maestra Isabel y lxs chicxs de cuarto grado del turno tarde, acompañadxs por Sofía, la coordinadora del CAI. Por primera vez ingresamos al aula de grado a compartir una experiencia durante casi todo el año, codo a codo con el grupo y la docente. Es la historia, también, de cómo nos convertimos en investigadorxs e historiadorxs.

Después del ciclo temporal antecesor en el que cuatro talleristas nos encontramos en el espacio de Arte del CAI junto a lxs chicxs, aquella experiencia en la que iniciamos una *obra en construcción* y de la cual nos cuenta la segunda narrativa (capítulo 4), nos dedicamos a escribir y pensar acerca de las posibilidades descubiertas. Una de ellas fue el pasillo escolar, un espacio potente para experimentar modos de estar, conectarnos, convivir, hacer, construir, diseñar y ocupar el espacio común de la escuela. Nos había quedado una certeza: había que continuar investigando maneras de hacer andar aquellos pallets que habíamos instalado en la pared como dispositivo de participación. Al comenzar un nuevo ciclo temporal, en el 2016, seguíamos teniendo las mismas inquietudes que antes. En realidad, teníamos más:

- Seguíamos convencidas del espacio potente que puede constituir la escuela en activar momentos para la expresión y posicionamiento de lxs niñxs acerca de su experiencia en el territorio, efectuar proyectos de intervención desde el hacer ciudad en el barrio. Nos seguíamos preguntando: ¿Qué lugares existen para que lxs niñxs formen parte de las decisiones en torno a lo común?, ¿qué lugar tienen y podrían tener en la construcción de su comunidad?, ¿cómo, cuándo y dónde emerge su experiencia y sus pensamientos en torno al vivir en el territorio compartido?, ¿hay espacios de escucha y de toma de decisiones donde participen?, ¿qué sucede en la escuela?, ¿cómo, desde este lugar, pueden participar en la comunidad, en su barrio?

Seguíamos con la inquietud por el espacio inconcluso de las cartografías que se derruían a lo cual se le sumaba el espacio de los pallets como una instalación a apropiarse. Las preguntas que apuntábamos en el 2015 seguían sin saber cómo responderse: “¿Cómo re-significar este trabajo para que perdure?, ¿cómo incorporar las palabras de lxs chicxs a la imagen y que estas no queden sueltas?, ¿cómo integrar alguna referencia contextual respecto al programa de los barrios-ciudades?” (CI, 2015).

Algo sabíamos: que podíamos probar otra cosa, abrir más la experiencia para que pudiera seguir andando de diferentes maneras, habilitar así diferentes apropiaciones. En diálogo con el equipo directivo volvimos a retomar la idea de un proyecto de IAP con niñxs pensando inicialmente en promover un proceso de problematización de la ciudad desde la historia y realidad del barrio. Nos propusieron realizar una experiencia junto a una maestra de cuarto grado, la maestra Isabel, ofreciéndonos espacios institucionales

para dialogar y crear un proyecto en el marco de su planificación anual. Sofía, la coordinadora del CAI, participaría también en algunas instancias, colaborando en el aula, en el registro, en las reflexiones y planificaciones.

Bajo los efectos del ciclo temporal antecesor, nuestro campo de problemas se fue cartografiando levemente o, más bien, trazamos un nuevo haz de luz sobre aquello que nos venía movilizándolo hacia un tiempo: las relaciones de poder en el vínculo entre niños y adultos. Esta inquietud emergió en torno al proceso de erradicación de la comunidad de Villa Canal de las Cascadas y la experiencia de vida en el barrio-ciudad, como nos relata la primera narrativa. Luego, en torno a la forma en que se relacionan docentes y niños en la escuela, como nos cuenta la segunda. La lógica de la participación de los chicos en nuestros movimientos investigativos se fue configurando como un problema que pone en tensión las relaciones adultocéntricas.

Con una nueva propuesta a experimentar y una nueva anatomía colectiva -junto a la maestra Isabel y los niños de cuarto grado del turno tarde- armamos un itinerario de investigación que fuimos nombrando “Por qué vivimos en las afueras de la ciudad” a partir de un libro álbum. El disparador de este espacio de escucha y participación fueron las preguntas ¿cómo vivimos?, ¿cuál es la historia de este lugar?, ¿cómo nos gustaría vivir?, ¿qué podemos hacer juntos? Buscamos habitar la investigación como una modalidad de escucha, participación, pensar y hacer juntos. Al mismo tiempo, buscamos investigar esa modalidad, posibilidad, pregunta.

Como lo que nos interesaba era poder pensar este problema *con* los niños, recurrimos a la Investigación Acción Participativa para activar un movimiento de pensamiento de problemas de investigación vinculados a su experiencia en el barrio entre todos los que participamos de este proceso, apostando a co-crear un camino de preguntas, respuestas y acciones sobre alguna cuestión que nos interpele. ¿Cómo empezar a preguntarnos juntos y que el preguntarse vaya haciendo sentido? Resulta que un día llegó una carta misteriosa.

6.1. Un itinerario que prendió

A partir de la llegada de una carta en la cual un personaje comienza a realizar preguntas acerca del pasado remoto de las tierras donde hoy se encuentra la escuela, nos fuimos convirtiendo en detectives de esta historia. Confeccionamos juntos un itinerario de investigación haciendo entrevistas, mapeos colectivos, leyendo noticias periodísticas. Si bien disponíamos de algunas estrategias pensadas, buscábamos acordar con los niños lo que haríamos en cada encuentro, como pasos de la investigación. Pusimos en juego algunos dispositivos, como una libreta de investigación

que cada niñx tenía y un archivero-mural en un rincón del aula en los cuales íbamos anotando qué información habíamos recolectado y qué nuevas preguntas teníamos.

Observando estas libretas de investigación y con las fotos del proceso en la mano, pudimos reconstruir con lxs niñxs nuestro recorrido de la siguiente manera: “hicimos nuestros libros, investigamos la historia del barrio y de la escuela, entrevistamos a la seño Alicia, recorrimos el barrio, hicimos un mapa del barrio marcando problemas y soluciones, aprendimos nuestra historia, recuperamos la plaza”³⁸.

Los primeros activadores de problematización fueron una serie de preguntas que se convertían en enigmas de investigación para todxs. Las preguntas llegaban al aula mediante distintos medios (cartas, otras seños que traían pistas o mensajes, entrevistas) y luego de escribirla nos preguntábamos cómo averiguar esa información y a quién preguntar. Así, íbamos preguntando y anotando:

- ¿Dónde vivimos?, ¿qué había en estas tierras antes de que se construyera la escuela?, ¿habrán vivido los comechingones?
- ¿Quién construyó el barrio?, ¿para qué?, ¿cuándo?
- ¿Quiénes vinieron a vivir primero a Sol Naciente?
- ¿Quiénes no querían ser trasladados?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sentían los niños y las niñas que vinieron a vivir?
- ¿Cómo viven los niños y las niñas de Sol Naciente?
- ¿Cómo viven los vecinos y vecinas?, ¿cómo quisieran vivir?
- ¿Qué problemas tenemos?
- ¿Qué podemos hacer juntxs para vivir mejor?

El itinerario didáctico que construimos tuvo cuatro momentos planificados, como estaciones de un viaje que ayudaron a darle continuidad al movimiento de la IAP³⁹. Así los pensamos y acordamos con la maestra, a modo de orientación:

³⁸ A comienzos del ciclo lectivo 2017, es decir, al año siguiente de la experiencia de IAP que compartimos en esta narrativa, nos dimos la oportunidad de escribirla a propósito de una convocatoria realizada por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) para relatos de experiencias pedagógicas. Se trató de una primera escritura en la cual reconstruimos lo andado junto a lxs chicxs, la maestra y el equipo directivo tejiendo sus recuerdos y miradas. Junto a lxs chicxs, elegimos también las fotos que acompañarían el texto. Tiempo después fue publicada en UPEC-ICIEC (2019).

³⁹ En aquella oportunidad, tomamos cuatro momentos para orientar el proceso de Investigación Acción Participativa. Para comenzar, una instancia de encuentro y conocimiento mutuo con el grupo. Luego, la socialización de la propuesta de investigación y una inmersión en sus intereses y deseos a partir de ella. Seguidamente, la construcción y ejecución colectivas de un plan de acción a llevar adelante juntxs a partir de la problemática que decidamos indagar. Finalmente, un cierre o evaluación/valoración del recorrido vivido mediante la reconstrucción del proceso. Esta planificación, siempre flexible y sensible, se compartió y recreó junto a la maestra y lxs chicxs incorporando, por ejemplo, un momento inicial en relación con el libro álbum mencionado.

• Primer momento: Nos conocemos.

Leemos el Libro álbum *¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad?* de Peter Stamm y Jutta Bauer. Escribimos y creamos nuestros propios libros.

• Segundo momento: ¿Dónde vivimos?

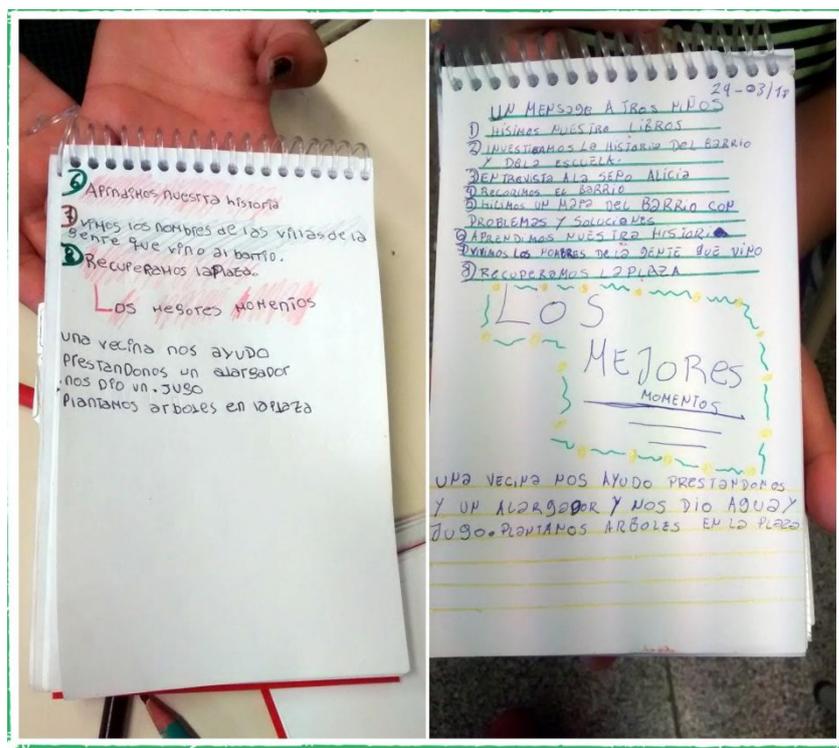
Investigamos la historia de Barrio Sol Naciente y de la escuela. Nos convertimos en investigadorxs o detectives.

• Tercer momento: ¿Cómo vivimos?

Recorremos el barrio y realizamos el Mapeo Colectivo

• Cuarto momento: ¿Cómo queremos vivir? ¿Cómo lo podemos hacer?

Fase de intervención. ¿Cómo nos organizamos entre todxs? ¿Quiénes nos pueden ayudar?

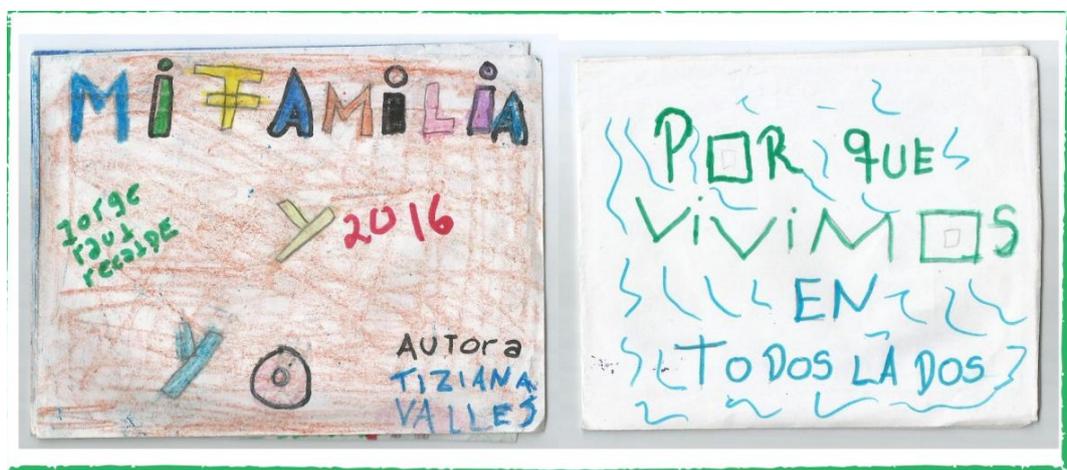


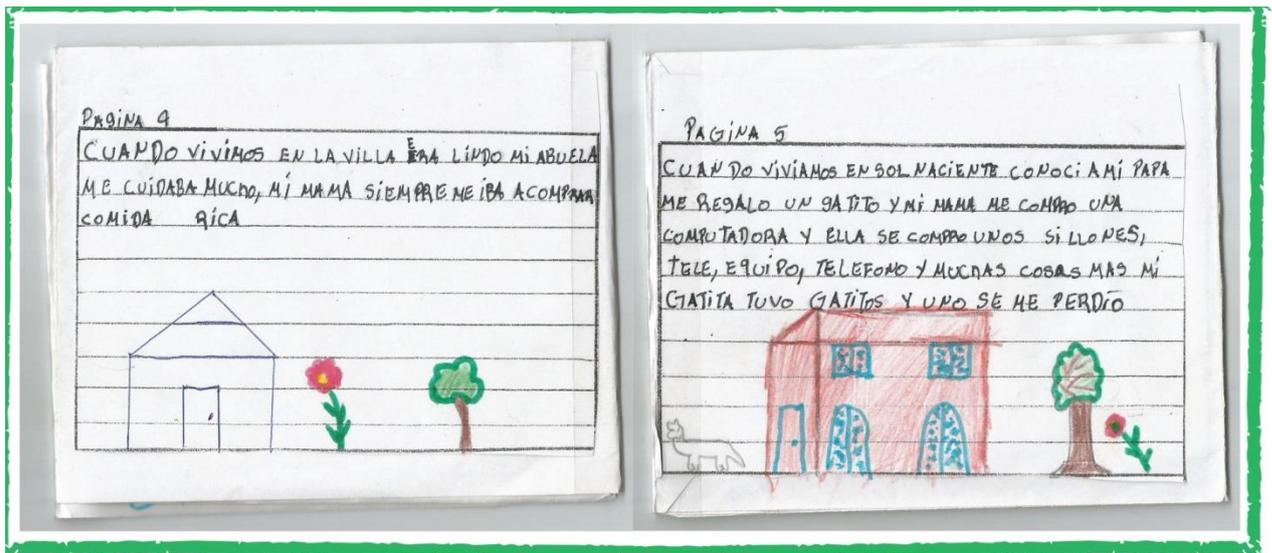
Las libretas de investigación (2016)

6.2. Cuando nos conocimos

¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad? se titula el libro álbum de Peter Stamm y Jutha Bauer a partir del cual nos empezamos a conocer con la maestra Isabel y lxs niñxs de cuarto grado del turno tarde de la escuela. Se trata de la historia de una familia errante que vivió en los lugares más insólitos, mudándose cada dos por tres, hasta terminar en las afueras de la ciudad. Nos inspiramos en estos relatos acerca de haber vivido en un autobús, en el violín de la tía, en la luna, en el cine y hasta debajo de un puente, para invitar a escribir cuentos propios y construir un libro acordeón ilustrado.

Cada quien a su tiempo fue creando su libro. Cuando estuvieron terminados, los compartimos en una ronda de lectura en el grado y unx de lxs chicxs propuso: “¿Y si les leemos los cuentos a los más chiquitos?” Al haber acuerdo grupal, organizamos realizar para los días siguientes la lectura de los cuentos a primer y segundo grado. Recordamos especialmente cuando Cristian leyó un fragmento del suyo: “Cuando vivía en Saldán había un río y piedras y agua muy limpia y había muchos árboles y también jugábamos con mis amigos. Nos divertíamos mucho. Nos bañábamos, pescábamos hasta que nos mudamos a este lugar” (CI, 2016). Después, guardamos los libros en una caja de madera y a fin de año cada quien eligió si llevárselo a su casa o dejarlo en la biblioteca de la escuela. Las maestras también confeccionamos nuestro libro, al igual que lxs niñxs.





Libros acordeón (2016)

Uno de los días en que íbamos a salir a leer los cuentos a otros grados llegó una carta para lxs chicxs de cuarto de grado que nos arrojó una serie de enigmas. A partir de entonces, comenzamos a encontrarnos una o dos veces por semana en la escuela, ya que iniciamos una investigación juntxs. Estos momentos de encuentro buscaban generar un espacio de escucha y participación lo más genuino posible, donde se trabajara desde la motivación, los deseos, la creación de propuestas entre todxs y no desde las imposiciones ni las evaluaciones. Después de saludarnos, cada taller comenzaba con la pregunta “¿Alguien quiere decir algo?” y abríamos una ronda de escucha. De esta manera, intentábamos respetar los silencios y las búsquedas de cada quien. A veces, pudimos dialogar y escucharnos; otras veces, no. Así y todo, esta modalidad de trabajo en taller resultó de un acuerdo que se fue construyendo a lo largo del tiempo junto a la maestra y lxs chicxs. En ocasiones, aparecieron gritos autoritarios, pero también diálogos coordinados por lxs alumnxs. Entre momentos tensionantes, fuimos encontrando formas nuevas y disfrutables.

6.3. Cuando nos llegó una carta

Como recuerda Felipe: “Un día nos llegó la carta de un señor que nos había visto en un sueño. Y ahí investigamos, fuimos investigando y pasamos todo el año investigando sobre las dudas. Encontramos varias respuestas sobre eso, varios misterios” (CI, 2016). En la carta les hablaba un personaje que decía haberlxs visto en un sueño desenterrando vestigios de la cultura comechingona en el patio de la escuela. Les preguntaba si ellxs tenían conocimiento acerca de lo que había existido antiguamente en

las tierras donde hoy se asienta el barrio. Se trató de una dinámica recurrente para generar cierto estado de inquietud que motivara a buscar respuestas en un camino de investigación.

Muchxs niñxs compartían la creencia de que había existido un cementerio indígena y, para obtener información, fuimos colaborando en la exploración y el diseño de distintas prácticas de investigación: consultar a expertxs, leer noticias periodísticas, tomar notas de la información recabada, sistematizar lo que se sabe y lo que no. Así fue como, por ejemplo, propusieron realizar una entrevista a Alicia, la directora de la escuela, quien compartió con emoción su historia desde que le entregaron la llave de la institución en el año 2009. Nos relató que, en aquel entonces y aún sin personal docente ni de limpieza, entró a la escuela, lavó los pisos y comenzó a recibir a las familias que iban a inscribir a sus niñxs.

El itinerario didáctico de Investigación Acción Participativa que elaboramos — considerando el marco de la propuesta curricular correspondiente a cuarto grado de nivel primario para el área de ciencias sociales— se proponía inicialmente ofrecer algunos elementos para motivar la emergencia de inquietudes relacionadas con el barrio, su particularidad en tanto barrio ciudad, su historia en el marco de una política pública y desde los testimonios de vecinxs, así como el reconocimiento de ciertas problemáticas, tanto sociales como ambientales, desde el modo en que son vividas o percibidas por lxs niñxs.

Entonces, después de realizar la entrevista a la directora, hicimos llegar al grado algunas noticias de diarios locales sobre la inauguración del barrio. Las diseñamos en forma de “pistas” adentro de un sobre junto a preguntas que pretendían sistematizar información sobre la historia del barrio, teniendo en cuenta especialmente los testimonios acerca de cómo había sido vivido el proceso por lxs vecinxs y lxs niñxs, buscando reflexionar en torno a las desigualdades sociales y el espacio de la ciudad, tal y como figuran en la propuesta curricular. ¿Cómo se sentían lxs niñxs y lxs vecinxs que vinieron a vivir al barrio?, ¿todxs querían venir?, ¿por qué? fueron algunas preguntas que propusimos al leer las noticias periodísticas y los testimonios que íbamos hallando en la aventura de la investigación.

6.4. Cuando mapeamos el barrio



Mapeo Colectivo con lxs chicxs de cuarto grado. (2016)

Santiago recuerda: “Lo que más me gustó fue recorrer el barrio Sol Naciente”.
Ocurre que, después de indagar la historia del barrio, propusimos la dinámica del mapeo

colectivo para pensar juntxs cómo viven en el barrio en la actualidad. En un mapa que ocupaba casi la mitad del pizarrón, comenzamos dialogando acerca de lo que les gustaba (con íconos verdes), lo que era peligroso (con íconos rojos), los lugares en los cuales había que tener cuidado (con íconos amarillos) y aquello que deseábamos crear o transformar (con íconos azules). Lxs chicxs colocaban los íconos y contaban sus motivos. Luego habilitamos un tiempo para dibujar, pintar y escribir libremente. “Mi compañero Tita”, decía Felipe, “dibujó árboles muy lindos. También las montañas que se ven desde Sol Naciente y desde El Cerrito, en invierno tienen nieve. Yo marqué que vivo acá, en El Cerrito, y soy feliz porque me gusta jugar al fútbol con mis amigxs” (CI, 2016).

Cuando dialogábamos acerca del mapa encontramos que había lugares que no eran conocidxs o que lxs chicxs no lograban ubicar por lo que decidimos realizar un recorrido. Con las libretas de investigación en mano, cada quien iba anotando lo que veía, conversábamos y tomábamos fotos. Al regresar al aula sistematizamos la información a partir de los ejes: “lo que nos gusta”, “lo que no nos gusta”, “problemas” y “soluciones”. Entre los problemas se encontraban la basura, los perritos abandonados y hambrientos así como los lugares peligrosos. A las “soluciones” las repensamos en tanto “ideas para mejorar nuestro lugar” y en el taller siguiente elegimos una de ellas para llevar adelante juntxs. Se eligió “arreglar la plaza”.

Ideas para mejorar nuestro lugar:

- Hacer una biblioteca pública
- Una plaza mejor, con juegos, más limpia y que la cuiden
- Hacer un campeonato para que se junten los vecinos, los niños y los ancianos.
- Hacer tachos para la basura diferenciada y reciclaje
- Que cuiden a los perros
- Mejorar el aula, decorarla, hacer flores, árboles, dibujos
- Una pared de pizarrón en el patio de la escuela
- Poner sendas peatonales, semáforos y rampas para la gente que anda en silla de ruedas
- Que haya trabajo

(CI, 2016)

6.5. Cuando arreglamos la plaza

Tiziana recordó: “Lo que más me gustó fue que, cuando terminamos de investigar, quisimos ayudar al barrio a hacer una plaza nueva y ayudar a los perros que están en la calle y empezamos a hacer juegos con unas gomas, cortamos el pasto y plantamos árboles”. Y Priscila, agregó: “A mí me gustó ver que los chicos jugaban en la plaza que renovamos nosotros”.

Llegaron los últimos días de noviembre, los primeros de diciembre, hacía calor y teníamos la sensación de que ya todo se terminaba. Nos organizamos paso a paso: cortamos el pasto, limpiamos el terreno, colocamos juegos, los pintamos e hicimos carteles. Cada unx llevó algo para aportar al trabajo -como bolsas, pala, rastrillo, balde, agua, vasos- y algunxs vecinxs o niñxs que pasaban se quedaban ayudando un rato o jugando.



Jornada de trabajo en la plaza del barrio (2016).

Al comenzar el año siguiente, reconstruimos la experiencia vivida y lxs niñxs recordaban como “los mejores momentos”:

- Cuando una vecina nos ayudó prestándonos un alargador y nos dio agua y jugo.
- Cuando plantamos árboles en la plaza.

- Cuando hicimos el libro acordeón. El título era “Cuando vivíamos en las afueras de la ciudad”. A mí me gustó el libro acordeón porque escribimos de dónde veníamos.
- Cuando la seño Alicia contó del colegio y que nos llegó una carta.
- Cuando pintamos las gomas para la plaza.
- Conocer a las médicas del dispensario, Dina y Norma.
- Cuando fuimos a ver un mural en el patio y se largó a llover. En el mural están los nombres de las villas de dónde venían lxs niñxs que primero vinieron a la escuela.
- Cuando pintamos la plaza, pero después lxs chicxs la desarmaron. (CI 2016).

Uno de los recuerdos imborrables para la maestra Isabel fue cuando regresamos del recorrido por el barrio y escuchamos las cosas que lxs chicxs querían cambiar: “Porque es su realidad, porque si bien nosotrxs venimos todos los días, venimos, pero pasan muchas cosas... y lxs chicxs quieren y necesitan hablar de eso. Creo que ese fue uno de los momentos más lindos, cuando ellxs pudieron decir “esto quiero cambiar de mi barrio” (DR docente Isabel, 2017). Ella destaca que uno de los aspectos más importantes de esta experiencia como maestra fue la apertura a otro modo de relacionarse con lxs chicxs, la apertura a *la* participación y *de la* participación en el aula. Más bien, a otros modos de entender la participación:

... Lo que cambió es la forma de participar de los chicxs. Antes no participaban de la forma en que después yo aprendí que podían participar. Antes, la participación era solamente preguntar y contestar, yo pensaba que con eso participaban... pero hay otras formas de participar que yo no las conocía ... y que no sabía lo lindo que era ... pero también me daba miedo, porque todo lo nuevo da miedo y lleva tiempo aprenderlo, apropiarlo... Ahora me siento sin miedo (DR docente Isabel, 2017).

Entre taller y taller compartido, relata, pudo vislumbrar nuevas modalidades de participación, distintas a aquellas aprendidas y naturalizadas en las cuales lxs docentes preguntan y lxs alumnxs contestan lo esperado. Antes bien, implica una pregunta amplia acerca de lo que piensan lxs niñxs y de lo que podemos hacer juntxs, reconocer un problema y ser parte de su pensamiento o investigación. Entendemos que se trata de modalidades posibles de la mano de docentes que se corren de un lugar ya conocido

para abrirse al co-protagonismo y a la co-decisión acerca del tiempo compartido con lxs niñxs.

El inicio del itinerario, cuando todxs escribimos nuestro propio libro, fue una instancia que la maestra recuerda como un momento particular de movilización, de apertura a una nueva mirada hacia lxs chicxs y hacia la experiencia docente; algo nuevo:

...Ese año yo me movilicé. Me sentí movilizada. Descubrí, no sé si es esa la palabra, pero descubrí que todos tenemos una historia y que esa historia lleva un por qué. Cuando los chicos contaban de dónde venían yo también me puse en ese lugar. Me hizo recordar mi infancia, mis miedos, mis angustias, de dónde venía. Escribir mi historia me emocionó. Y Todos tenemos una historia.

Fue a partir de un libro que movió todo eso y también movió en mí. Hacía un montón de tiempo que no volvía para atrás, mi niñez, cuando vinimos del campo, que con mi hermano guardábamos los huesos con los que jugábamos... Cierto, que yo también vine del campo. Todos, niños y grandes, tenemos una historia (DR docente Isabel, 2018)

La compartición de las historias tanto de la maestra como de lxs alumnxs, historias que luego fueron ficcionalizadas por cada unx en su propio libro, arroja luz sobre algunos aspectos nodales en nuestra mirada reflexiva sobre la práctica docente y las formas de participación protagónica de lxs chicxs. Consideramos que, a partir de aquella instancia, se abrió un espacio de conocimiento mutuo y de valoración acerca de lo que cada unx quiere compartir, afirmando un espacio de igualdad en el sentido en que cada unx importa y puede, quizás, tomar la palabra⁴⁰. No solemos hacer espacio a la detención ni a la escucha de las historias de cada quien, se suele pensar que es un tiempo que se pierde en relación al dictado de contenidos, en una relación entre contenidos y tiempo escolar marcado por jerarquías de saberes. Un tiempo para contarlas y compartirlas nos puede encontrar, hasta transformar. En palabras de Isabel: “Mirarse cada uno primero, escucharnos y conocernos, capaz por ahí empieza la confianza y la escucha”. “Que las maestras recordemos nuestra infancia nos ayuda a ponernos en el lugar de lxs niñxs, entender quizás un poco lo que sienten, sus miedos y sus angustias”, reflexiona. Y pensamos juntas que compartir nuestras historias puede ser un primer eslabón para significar, después, la historia del barrio y la de la ciudad.

⁴⁰ Estamos pensando la toma de la palabra en relación a la igualdad a partir de los trabajos del filósofo Jaques Rancière y de la propuesta que desde allí aborda el Programa Filosofar con Niñxs. Lo desplegaremos en el capítulo 9 de esta tesis.



Jornada de trabajo en la plaza del barrio (2016).

Sofía evoca el proceso que fuimos entramando para construir un espacio de diálogo. Reiteradas veces nos sentíamos interpeladas acerca de cómo podíamos favorecer o fortalecer un espacio de diálogo con lxs chicxs. Recurrimos a distintas estrategias: sentarnos en círculo, que algunx de lxs chicxs distribuyan la palabra, levantar la mano, dividir el espacio en momentos (el momento del cuchicheo, el momento de silencio, el momento para conversar entre todxs). Con actitud de probar, evaluar, repensar y volver a intentar buscamos escucharnos entre todxs y que lxs niñxs puedan tomar decisiones acompañadxs por adultxs. En ese sentido, Sofía apunta que aquellas búsquedas se enmarcan en un recorrido de aprendizajes compartidos, al calor de la investigación-acción y sobre el hacer investigación *con* niñxs, vinculados a la participación:

... Como participante adulta, como educadora, como trabajadora social, como persona, lo rico de este proceso fue formarse en participación, leer textos y experiencias para conocer y entender el paradigma, buscar herramientas concretas para evaluarnos: ¿cómo estuvo el diálogo hoy, cómo estuvimos nosotrxs como adultxs, favorecimos ese espacio, escuchamos a lxs niñxs, tuvimos en cuenta sus opiniones, impusimos lo que nosotras queríamos que dijese? Esa es una herramienta muy importante que, por ejemplo, estamos trabajando en el proyecto del CAI: ¿qué les

interesó a lxs chicxs el año pasado?, ¿cómo lo vamos a construir?, ¿cómo vamos a tener en cuenta su experiencia y su opinión? Ahora las planificaciones son otras, intentamos que se den mucho más en el ida y vuelta y en esa verdadera construcción con lxs niñxs, intentando escuchar con mucha atención y con mucho tiempo lo que nos quieren decir (DR coordinadora de CAI, 2017).

En el reconocimiento acerca de los modos de escuchar con mayor o menor sinceridad a lxs chicxs se anuda un aprendizaje valioso y modifica las formas en cómo pensamos los procesos de enseñanza, modifica nuestras formas de actuar. Entendimos la importancia de dedicarnos a pensar con detenimiento acerca del modo en que nos vinculamos con lxs chicxs y en otras maneras de encontrarnos. “En mi caso, en mi formación, en la forma en la que pienso mi trabajo, hubo una transición: del *para* lxs niñxs, al *con* lxs niñxs”, reitera.

La maestra Alicia, directora de la escuela, subraya en esta experiencia el trabajo en la modalidad *taller* en tanto espacio *para* la escucha y la participación. Comenta que surgieron otras formas de estar en la clase, invitando a hacer más que imponiendo, abriendo el tiempo necesario para escuchar y dando lugar a lo no planificado, a la construcción *con* lxs chicxs. Cierta modificación en la modalidad de trabajo áulica apareció, nos dice, al dar espacio y esperar a que podamos escuchar a cada unx. Desde su mirada, la experiencia ofreció, en ese sentido, una nueva posibilidad a nivel institucional: empezar a pensar las prácticas desde el paradigma de la participación y el protagonismo de lxs niñxs en nuestra escuela. No solo desafía y anima a planificar situaciones de enseñanza en las cuales distintas formas de participación y el protagonismo sean consideradas, exploradas, propuestas, para que aparezca de manera genuina; sino que habilita a re-pensar las prácticas en general para construir nuevas, para recrearnos con ellas, a través de ellas.

La maestra Tania, vicedirectora, observa que se habilitó un modo de “ser parte” y “sentirse parte” activa y transformadora de la ciudad porque lxs niñxs, a través de este itinerario, realizaron “pequeñas intervenciones” en su comunidad, “pequeñas cositas” que fueron haciendo juntxs *en* y *para* su comunidad. Por eso, entiende que una manera de aprovechar y hacer crecer esta mirada es invitar a que todos los grados realicen una pequeña experiencia de participación a partir del vínculo con el barrio: “Si bien creemos que es una escuela de puertas abiertas, ahora queremos que la escuela salga a la comunidad, conocernos más y generar vínculos en el barrio” (DR equipo directivo, 2017).

“Imaginemos que este proyecto se pudiera hacer todos los años, que fuera un legado que se transmitiera”, se deja soñar en voz alta Isabel. “De maestra a maestra, de

niñxs a niñxs, de niñxs a maestras, ayudándose, dándose ideas”, me dejo soñar con ella (DR docente Isabel, 2018). Niñxs que investigan cómo vivimos y cómo podríamos vivir, las experiencias de lxs niñxs y de lxs vecinxs circulando por la escuela y por el barrio, una escuela que hace circular y archiva las experiencias de lxs niñxs, pero que, también, lxs acompaña en llevar adelante ideas propias.

*** “Nos moviliza a todas”**

Cuando se comenzó a reconstruir la línea de vida institucional junto al equipo directivo, este ciclo temporal pareció marcar un inicio: el comienzo de un camino a seguir andando. Pensando en torno a las condiciones de posibilidad del proceso de IAP que realizamos junto a lxs niñxs de cuarto grado y la maestra Isabel, las directoras entienden que fue posible porque la maestra no solo acompañó y se comprometió, sino que se involucró, se dejó afectar por la perspectiva de la participación en el sentido de atravesar su manera de dar clases y gestionar el aula. El equipo directivo decidió dar un impulso en ese horizonte: “contagiar a través de la institucionalización de la propuesta” (DR equipo directivo, 2018). “Hay que iniciar un camino”, apuntaron contiguamente y ese *hay* podría significar, de alguna manera, un impulso y compromiso a investigar juntas cuánto más podría desplegarse la participación de lxs chicxs y sus movimientos en las prácticas docentes de la escuela.

Rememorando aquella experiencia a la luz de la historia institucional alcanzamos a vislumbrar una serie de pistas acerca de las maneras de hacer escuela y las lógicas o culturas de participación que el despliegue de la investigación-acción con niñxs arrojó en un plano de lo posible y visible. Al modo de una cartografía de hallazgos en un proceso de experimentación, podemos decir que, después de investigar “por qué vivimos en las afueras de la ciudad” con lxs chicxs, descubrimos:

- Que hay formas de participación de lxs niñxs en la escuela que hacen emerger ruidos y tensiones en las maestras. ¿Son acaso las formas visibles de estructuras que se deslizan, movilizan, trastocan? “Moviliza las estructuras de las mismas señas, las estructuras nuestras, creo que nos moviliza a todas” reflexiona la vicedirectora. (DR equipo directivo, 2017)

- Que hay tensiones, resistencias y diseminaciones. “Creo que ese trabajo fue fantástico, que comienza con un grado o dos y que se fue contagiando, que se siguen animando, ahora, cada vez más las señas. Y también está provocando ruidos hacia el interior de cada práctica. Yo creo que hay algunas resistencias que pareciera que están pero que no dejan de provocar inquietudes” (Diálogo con equipo directivo, 2018).

- Que hay una sensación de que algo se va de las manos. ¿Qué se sucede y cómo es un aula que parece que se va de las manos? “Para mí no fue fácil”, relata Isabel, “porque estuve formada en una escuela donde el chico tiene que estar sentado, callado y Luz me proponía: ‘dejalos que se paren, que dibujen, que charlen’. Era como si el aula se me fuera de las manos, pero con el paso de los meses fui aprendiendo a trabajar así. De todas maneras, a veces hago dos pasos para adelante y luego vuelvo uno para atrás...” (DR docente Isabel 2018). Que no busquemos recetas, sino orientaciones y posibilidades siempre situadas, un modo diferente de proponer, estar y coordinar un encuentro educativo en el que se construyan acuerdos y modos de estar, no se impongan.

- Que hay algo en estado de transformación. Un aula en movimiento, una enseñanza que muta, quizás, nuevas prácticas en posibilidad de instituirse.

- Que hay una maestra, quizás más de una, que desea algo distinto. Que se percibe una sensación de que algo puede ser de otro modo, de hecho, la maestra enuncia, como invocando, una necesidad de cambio:

La escuela como institución educativa tiene que asumir un cambio importante en lo que respecta a los espacios y estrategias de trabajo con los niños. Este año me planteé dejar de estar únicamente sentados en el aula, porque ni los chicos ni yo queremos estar siempre en ese mismo lugar. Tenemos que pensar en una diversidad de espacios: el patio, la biblioteca, la plaza, el barrio. Y eso tiene que ser en función de los niños, viendo lo que les pasa (DR docente Isabel 2017).

- Que hay una seño-investigadora, tallerista devenida seño, que acompaña:

Después vino tu presencia, que ya hace tres años que estás con el proyecto que empezaste con Isabel que nos ayudaste a mirarnos, como una persona no ajena, porque siempre estuviste muy cerca nuestro, sino de acompañamiento, con otra mirada, un poco corrida, no tan metida como la nuestra que a veces perdemos objetividad, entonces vos podías ayudarnos a mirar cosas que nosotros naturalizábamos (DR equipo directivo, 2018).

- Que los procesos participativos con niñxs pueden detonar inquietudes, tensiones, ruidos en relación a la asimetría del vínculo intergeneracional con lxs adultxs involucradxs. Entonces, nos preguntamos: ¿Cómo desplegamos esas inquietudes hacia

movimientos reflexivos?, ¿pueden contagiarse?, ¿nos sirven para pensarnos más allá de aquella experiencia en especial?

En el campo de efectos que arrojó este ciclo temporal tomó existencia la posibilidad de emprender un espacio y un movimiento reflexivo con las maestras de la escuela. A partir del año siguiente empezamos a desarrollar una serie de encuentros mensuales con todo el plantel docente en los cuales hacernos preguntas y pensar en torno a nuestras prácticas y proyectos desde un enfoque que denominamos: “Participación y Protagonismo de niñas y niños en la escuela y en la comunidad”⁴¹. El equipo directivo, de hecho, había tomado la decisión de incorporar este enfoque al Proyecto Educativo Institucional, cuestión que apunté como un hito que desbordó mis expectativas como investigadora. Tal y como les comenté a las directoras durante uno de nuestros diálogos:

Ustedes me dicen que, de ahora en más, la participación y el protagonismo serán parte del PEI. “No vamos a volver marcha atrás”, me dicen ustedes. Cuando ustedes me dicen eso yo empiezo a notar el impacto institucional (DR equipo directivo, 2018).

Ocurrió que, a finales del ciclo lectivo 2016 y en el marco de la elaboración de un plan de mejora institucional, el equipo directivo decide tomar como base la experiencia que llevamos a cabo con la maestra Isabel desde el enfoque de la participación. Al solicitarme colaboración, elaboramos y presentamos dicho plan de manera conjunta con la directora.

Resultó, de hecho, una deriva no prevista de los movimientos investigativos con niñas el espacio escolar formal y que fue generando sus propias condiciones de posibilidad: sensibilizar al mundo adulto respecto de la participación de lxs niñas y crear condiciones para su agencia.

En el umbral de cierre y reinicio de ciclo temporal, entre el 2016 y 2017, pensábamos que el itinerario de IAP construido “¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad?” podría ser realizado cada año en cuarto grado de tal manera de generar ciertas líneas de continuidad institucionales. No obstante, el devenir de esta historia, el ida y vuelta con el equipo directivo y las demandas que nos fueron manifestando hicieron que

⁴¹ Se trata de una iniciativa que luego tomó forma de Proyecto de Extensión Universitaria, tal y como lo compartimos en la nota a pie número 5 de la introducción.

esta idea mutara o, más bien, se desbordara hacia toda la escuela y hacia la creación del museo escolar. De este modo lo registra una de las vicedirectoras:

Cristina: Yo recuerdo cuando vos empezaste con Isa y que Isa realmente se involucró en ese proyecto, no así otros docentes. Creo que al otro año te fue más difícil, creo que eso lo hablamos, te fue quizás más difícil, ese docente no era Isa. Pero también seguiste trabajando con el mismo grupo del año anterior y creo que eso fue muy importante (DR equipo directivo, 2018)

Como apunta la vicedirectora, continué trabajando con el mismo grupo de niñxs que ahora pasaban a quinto grado a partir de la intuición de que se había generado cierto interés en el trabajo compartido. Y así fue. Había un grupo de chicxs con ganas de hacer cosas juntxs vinculadas a nuestra experiencia en común: el Grupo de Historiadorxs. A partir de este movimiento investigativo aprendimos un modo de impulsar experiencias de IAP con todo el grado y su maestra y nos quedamos buscando modos de habitar la escuela. Así, de algún modo, se van armando los movimientos de la IAP, en estas idas y vueltas, ante lo que fracasa y ante lo que acontece y desborda. Movimientos co-creados. Movimientos en colaboración. Movimientos atentos a la escucha de lo que va pasando.

Decíamos al comienzo de la narrativa que contaríamos la historia del grupo de historiadorxs de la escuela, la historia de los choques con la lógica escolar, de una nueva anatomía corporal de investigación *codo a codo* con lxs chicxs de un grado y la maestra. En esta historia aparecimos todxs como investigadorxs y llevamos a cabo un camino juntxs de investigación que se registramos y reconstruimos. Es la historia de nuestro ingreso al espacio formal de la escuela y empezar a pensar las planificaciones desde la participación y el co-protagonismo de lxs chicxs.

No respondimos del todo a “por qué vivimos en las afueras de la ciudad”. En realidad, es probable que no se haya instalado como una pregunta común en relación al horizonte crítico que hay detrás de ella, hacia donde nuestras expectativas investigativas nos impulsaban. Era mi pregunta a compartir para que la reconstrucción de la historia local habilitara un conocimiento sobre el pasado más allá de los hechos acontecidos, desde cierta reflexión e interpelación desde el presente, desde la generación de nuevas preguntas.

En todo caso, “por qué vivimos afueras de la ciudad” fue una de las preguntas que convidamos con un libro álbum y que hizo emerger más historias, la de cada niñx, la de las maestras y la de su propio relato. Con Isabel entendimos que, en estas historias,

aparecimos. Apareció cada unx y aparecimos todxs en el espacio común de compartirlas. Nos vimos unxs a lxs otrxs. Lxs chicxs, sus experiencias y pensamientos, sus acciones e invenciones, también aparecieron en el mapeo colectivo del barrio y en la intervención en la plaza. Aparecieron en el momento de tomar decisiones en común, proponer cada quien su idea y llevarla a la acción. Creemos que fueron formas y figuras de aparecer y ser parte en la construcción de lo común. Formas que se nos hicieron visibles en la experiencia. ¿Y el dispositivo de participación? ¿Los pallets que montamos en el ciclo antecesor? Allí quedaron hasta que una nueva historia los puso a andar.

7

NIÑEZ Y EXISTENCIA POLÍTICA

El capítulo 7 “Niñez y existencia política” inicia su recorrido exponiendo una escena de nuestros movimientos investigativos a partir de la cual empezamos a problematizar ciertas concepciones de infancia y niñez desde nuestras propias prácticas. La escena nos hace pensar en torno a la responsabilidad que nos implica abrir espacios de escucha en el aula en el marco de procesos que se plantean desplegar la participación de lxs chicxs. Nos hace pensar también en relaciones entre niñez, desigualdades sociales, trabajo y derechos, especialmente, en las imágenes de niñez que se abren cuando ponemos en cuestión la infancia hegemónica desde experiencias y discursos en los cuales lxs chicxs participan de organizaciones sociales y toman la palabra.

En primer lugar, nos preguntamos por la dimensión etaria y la construcción social de la infancia como un eje estructural de las relaciones sociales en términos de desigualdades generacionales. Pensamos en torno al discurso instaurado a partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989) y las tensiones que arroja al postular la participación en un sentido restrictivo y restringido, que remiten a la asignación de una ciudadanía pasiva. Nos reconocemos en un desplazamiento hacia un paradigma *otro* de la niñez, un paradigma emancipador de las relaciones intergeneracionales vinculado a prácticas y experiencias de participación protagónica y co-protagonismo.

En un segundo momento, nos detenemos a revisar y desarrollar los conceptos de participación y protagonismo buscando orientaciones para y desde nuestro modo de habitar la escuela. Finalmente, desplegamos un modo de enlazar niñez y política a partir del reconocimiento de la *existencia política de la niñez*, una niñez que reconocemos *plural y en movimiento*.

7.1. Una escena

Suena el timbre. Ingresamos al aula. La maestra acomoda a lxs niñxs en los bancos. Me siento, como siempre, en la ronda, en una silla y al lado de un niño. Nos saludamos y les pregunto si recuerdan qué haríamos hoy. Creo que algunxs dicen que no recuerdan. Hago un poco de suspenso y vamos activando la memoria de los últimos talleres con las libretas de investigación que cada quien tiene. Les recuerdo que hoy nos tocaba elegir, de todas las ideas que habían propuesto para “mejorar nuestro lugar”, cuáles serían las que podríamos realizar juntxs, las que llevaremos adelante en lo que queda del año.

Primero pegamos en el pizarrón unas hojas donde estaban anotadas las ideas que habían salido en el encuentro anterior. Las leo en voz alta y

pregunto si alguien tiene otras para agregar. Comienzan a levantar la mano, van leyendo y una niña se ofrece a escribirlas en las hojitas del pizarrón. Isabel, la maestra, se ubica junto a lxs niñxs, no se sienta en una silla sino sobre una mesada y desde allí interviene. A algunxs niñxs les sugiere que lean su propuesta.

Después de que varixs fueron leyendo y parecía que nadie más faltaba, vuelvo a preguntar si alguien más quería leer. Se generó un silencio. Comienzo a preguntarles a algunxs a quienes no recordaba haber escuchado. Dos niñxs no querían leer en voz alta y me piden que yo lo haga.

Fue impactante lo que sucedió en ese momento. Le pregunto a Ludmila si quiere leer, me dice que no. Le pregunto si puedo leer yo en voz alta y me dice que sí. Me entrega su libreta. Leo: "Ideas para mejorar nuestro lugar, que haya trabajo". La maestra comenta: "Sí, es muy lindo lo que escribió Ludmila". Muchxs niñxs empezaron espontáneamente a decir que sí, que les gustaba esa idea, fue como una ebullición de comentarios de aceptación.

Estaba desorientada. ¿Cómo seguir?, ¿cómo ayudarnos a pensar juntxs desde esta realidad para que no pase como si nada? Realizo preguntas al grupo: ¿qué piensan sobre eso?, ¿qué podemos proponer?, ¿qué podemos hacer? No recuerdo comentarios.

Se me ocurre retomar la propuesta que Matías había hecho en uno de los encuentros anteriores, aunque hubiera faltado ese día. Su propuesta era hacer reuniones de vecinxs para pensar los problemas. Entonces les pregunto qué hacemos cuando no hay trabajo ... la maestra comparte un ejemplo de unxs alumnxs egresadxs que se había encontrado hacía poco y que le habían contado que, como no tenían trabajo, salían juntxs a vender plantines, porque salir uno solo puede ser muy agotador, en cambio, salir con unx amigx te da ánimos. Luego varios chicxs quisieron compartir los ejemplos de conocidxs que tampoco tenían trabajo y cómo se la rebuscaban. Lo anotamos y luego hicimos la votación.

(...)

Como esta propuesta fue la más votada, junto a la de arreglar la plaza y cuidar a los perritos abandonados, les propusimos que, después de arreglar la plaza, podríamos convocar una reunión, picnic o mateada familiar allí mismo para conversar sobre su preocupación por la falta de trabajo.

(...)

De forma iterativa se me aparece esa imagen de todxs lxs niñxs levantando la mano, todas la manos, todxs los niñxs, una ebullición, quizás el único consenso absoluto e incuestionable al que llegamos en todo el año, el entusiasmo generalizado al votar la propuesta “que haya trabajo”. Como un signo con el que todavía no sabemos muy bien qué hacer ¿Hacia dónde impulsar un pensar juntxs aquellos vínculos entre niñez, desigualdades sociales y escuela?, ¿qué podemos hacer juntxs si esa es su preocupación y nos la comparten?, ¿qué podemos hacer en la escuela? (CI, 2016)

Esta escena forma parte del itinerario de Investigación Acción Participativa que realizamos con el grupo de chicxs de cuarto grado y la maestra Isabel, aquel que relatamos en la tercera narrativa (capítulo 6). Como habrán advertido, la escena no se encuentra en dicha narrativa, quedó al margen del hilo que sostuvo y tensó aquella narración aunque en nuestros movimientos reflexivos hemos vuelto a ella una y otra vez. Preocupa a una niña la falta de trabajo, posiblemente en su familia aunque no lo indagamos, y eso aparece en el aula de la escuela primaria. Desde mi lugar de coordinadora del taller, experimenté una tensión entre la emoción de lo imprevisto y la incertidumbre acerca de cómo seguir la fuerza de lo acontecido: ¿Qué podíamos hacer ante la emergencia de esa preocupación durante el taller para que no pase como un comentario anecdótico? ¿Qué responsabilidad nos demanda abrir un espacio de escucha en un proceso participativo?

En nuestra respuesta hubo un implícito: que el trabajo, en tanto actividad económica, es una cuestión adulta o impropia a la edad de lxs niñxs de primaria. No pudimos encontrar en aquella oportunidad un modo de seguir la fuerza de la aparición de esta inquietud. Tampoco reconocimos las relaciones que entre niñez, desigualdades sociales, escuela y trabajo nos estaba, acaso, exponiendo. Desde el lugar de la mediación, dejamos de lado el tema y no encontramos el modo de retomarlo. Tampoco tuvimos tiempo de llevar a cabo la conversación con las familias que yo misma propuse ante la desorientación o el temor de no saber qué más decir.

Al poco de tiempo de aquella escena, acontece un encuentro con una compañera integrante (adulta) de La Veleta y la Antena⁴², organización de niñxs trabajadorxs situada en Ugarteche (Mendoza). Las pláticas que compartimos acerca de la historia y los sentidos de la organización actualizaron una serie de discursos, concepciones, prácticas y militancias en torno al protagonismo social y político de la niñez haciéndonos volver a

⁴² Agradecemos profundamente a Carolina Aciar, compañera de la VI Escuela Internacional de Posgrado Infancias y juventudes (Red INJU-CLACSO) e integrante de la organización “La Veleta y la Antena”, por compartir en el día a día del viaje y de la Escuela su experiencia en la organización.

la escena. Su experiencia organizaciones de niñxs en los cuales lxs chicxs no solo se organizan a partir del reconocimiento de sus derechos sino en función de su exigibilidad, fue abriendo preguntas para repensar y repensarnos en la escena: ¿A quiénes les falta trabajo? ¿Por qué creen que no hay trabajo? ¿Quiénes trabajan en sus familias, qué trabajos realizan? ¿Qué es un trabajo digno? ¿Qué necesitamos para vivir bien? ¿Son nuestros derechos? Se trata de inquietudes que, en aquel momento, en aquella aula, con aquel grupo de niñxs, no pudimos actualizar, sin saber bien por qué. Cuestiones que trastocan de algún modo cierta concepción hegemónica de la infancia en tanto desvinculada de la actividad económica, de la exigibilidad de derechos, de la representación política (Gaitán y Liebel, 2011). También, de los problemas comunes, especialmente de las desigualdades e injusticias sociales, y de la posibilidad de pensarlos, analizarlos, reflexionar desde un lugar que no reproduzca victimizaciones sino que ancle en la agencia y en la esperanza, entre la denuncia y el anuncio, como diríamos desde la educación popular.

La escena expone un momento de perplejidad que puede funcionar como un vector para pensar y pensarnos en relación a las niñeces y la escuela ¿Qué *puede* la escuela, qué *puede* nuestra escuela, al abrir espacios de escucha y diálogo acerca de la vida que vivimos y que queremos vivir? ¿Qué potencia puede tener un espacio como una ronda de palabra y escucha en la cual lxs niñxs cuentan sobre su experiencia de vida y preocupaciones? ¿Qué lugares les damos en la escuela a la vida de lxs chicxs, sus preocupaciones y a las problemáticas sociales o comunitarias? ¿Cómo pensar la escucha? ¿Qué implica en nosotras, las coordinadoras de los espacios? ¿Cuál es nuestra responsabilidad allí?

Gaitán y Liebel (2011) nos invitan a observar el modo en que los procesos participativos modifican o trastocan la situación de desigualdad de poder en que se encuentran lxs niñxs, más aún en instituciones marcadamente adultocéntricas como la escuela. En ese sentido, nos invitan a preguntarnos en nuestras prácticas si logran hacer alguna diferencia con respecto a estas desigualdades. Ahora bien, ¿cómo indagarlo?

La escena escolar nos abrió a pensar, además, en torno a la forma en que las desigualdades sociales atraviesan los hogares y cuál es nuestro lugar ante su emergencia en el aula. Más aún, en diálogo con la experiencia de niñeces organizadas, la escena nos abrió la posibilidad de poner en cuestión ciertas imágenes de infancia, especialmente si pensamos en su protagonismo o, lo que vamos a proponer, su *existencia política*.

¿Cómo enlazar niñez y política? Nos preguntamos junto a Patricia Redondo (2016), un enlace que pueda desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas acerca de los derechos de la infancia, retóricas que no alteran los núcleos duros de la

reproducción de la desigualdad. Entonces, un enlace que sea praxis, es decir, *hacer escuela*. Imaginamos, además, un enlace vinculado a la experiencia política, a las experiencias de participación. ¿Cómo cruzar al otro lado? Más allá informar acerca de los derechos u otros textos legales ¿cómo incorporamos la dimensión de los derechos de lxs niñxs al habitar espacios colectivos?

Las experiencias en nuestras tierras del Abya Yala nos ofrecen una cartografía para conocer y pensar con ellas. Junto a La Veleta y la Antena podemos ver una imagen de niñez que se desplaza de una pre-política y pre-ciudadana, propia de la infancia hegemónica, hacia una imagen política, de participación protagónica de la niñez. Hace ver dos ámbitos de participación activa de lxs niñxs en la comunidad: los trabajos productivos y la organización política, que incluye las formas de lucha por la vida digna. Conocer el lugar que ocupan lxs niñxs en sus espacios de existencia singulares, como reflexiona Ana Padawer (2010), provee un terreno fértil para problematizar la pertinencia de crear modos alternativos de producción y reproducción de la vida sin excluir a las nuevas generaciones, incluso, reconociendo su lugar.

Hemos escuchado en las voces de las niñeces trabajadoras organizadas una nueva discursividad hacia los derechos de la niñez que insiste en diferenciar “explotación” de “trabajo” y se hace visible en su toma de la palabra: “trabajo sí, explotación no”, “escuchen la voz de los NATs”, “nosotros, los niños, niñas y adolescentes trabajadores no somos el problema, somos parte de la solución”⁴³. Así enuncian la colaboración que piden al Estado en el reconocimiento de sus derechos en el marco de un nuevo paradigma: el del protagonismo social y político de la niñez

¿Qué pueden aportar los discursos y experiencias sobre el protagonismo social y político de la niñez a la escuela y a nuestras experiencias de IAP? “Que haya trabajo”, la iniciativa o preocupación de una niña de la escuela Recalde para que la vida sea mejor,

⁴³ El Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNNATs), constituye una instancia de articulación de movimientos nacionales, grupos, asociaciones y organizaciones de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NNATs) de América Latina y el Caribe. En estos espacios, se procura que las personas adultas desempeñen un rol de acompañamiento integral a los procesos de organización de lxs chicxs desde el reconocimiento de su protagonismo social y político. Enuncian en su página web que su búsqueda se liga a “Promover, defender y exigir el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, en general y en particular de los NNATs, conjuntamente con los sectores populares en la interlocución y práctica política por la transformación de la realidad, el respeto de la madre tierra y la construcción de relaciones afectivas y equitativas”. La historia de este espacio de articulación se vincula a las primeras organizaciones de NNATs, como el MANTHOC que emerge en las tierras del Perú en el año 1976, a partir de las cuales se despliega un abordaje crítico a las teorías de infancias y una praxis educativa como la Pedagogía de la Ternura de la mano del educador Alejandro Cussiánovich. Se pueden consultar declaraciones y otras acciones en la web <https://molacnats.com>- <https://molacnats.com/2021/08/26/posicionamiento-de-la-connats-ante-el-lanzamiento-de-la-campana-el-trabajo-infantil-nos-roba-el-futuro/>

nos interpela también acerca de las condiciones para una niñez, digna y el lugar que puede hacer la escuela desde los procesos de participación.

Buscamos volver a ella como un vector para pensar juntxs acerca de las condiciones de participación en la escuela, más aún, revisar la noción misma de participación y desde allí, la praxis. Buscamos repensar los espacios de escucha, lo que allí se abre y nuestro rol. Incluso, la imagen de infancia que se traduce en nuestras intervenciones.

7.2. Derechos de lxs niñxs y lugares de enunciación. Imágenes para abrir una praxis emancipatoria

Niñez, trabajo y desigualdades sociales aparece en nuestra escena como un vínculo de apertura a una serie de discusiones en torno a los derechos de lxs niñxs y su lugar en nuestras sociedades. El diálogo sobre la experiencia de la organización La Veleta y la Antena nos envió hacia la nueva discursividad sobre los derechos de la infancia, el paradigma del protagonismo de la niñez, espacios de educación popular y organizaciones sociales de niñxs que han sido capaces de plantear, formular y desarrollar un pensamiento propio sobre las relaciones intergeneracionales y la discriminación etaria. Desde allí se ubica al adultocentrismo⁴⁴ como un sistema sociocultural hegemónico que organiza la vida social, en tanto produce y reproduce determinadas formas de relaciones intergeneracionales, basadas en la desigualdad, la violencia y opresión (Soto-Lafoy, 2020). Así lo comparte Giovana, quien fue integrante de la primera organización de niñxs trabajadorxs, el MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos), desde sus nueve años:

⁴⁴ Siguiendo a Duarte Quapper (2012) el adultocentrismo refiere a una forma de dominación específica entre el mundo adulto y las nuevas generaciones. Configura un vínculo intergeneracional basado en lógicas de opresión en el cual el control lo toman y ejercen las personas adultas, mientras a la niñez, adolescencia y vejez se les niega la condición de sujetxs sociales y políticxs. Conceptualiza el autor: “Un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetxs. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas.” (2015:111). En este sentido, se considera el carácter de construcción social de las diversas clases de edad —niñez, adultez, adultez mayor—, las relaciones de dominio entre ellas y lo que a cada una se le asigna como expectativa social. Estas relaciones son por cierto históricas por lo que el adultocentrismo es un proceso históricamente producido que se intersecciona con otras formas de opresión, como el patriarcado el cual para diversxs autorxs, lo contiene.

Esa fue como una especie de escuela política que me formó desde muy chiquita, como concientizándome sobre diferentes temas de actualidad política de ese momento. Y, si algo aprendí en esos años y lo resignifico ahora de adulta es que los chicos tienen toda la capacidad para pensar y hablar. Lo que pasa es que están tan sobreprotegidos que es como que los adultos se limitan a pedirles que hagan dibujitos, jueguen con el rompecabezas, no se les propone que piensen y opinen sobre los problemas de su país, sobre las injusticias que padecen ellos u otros niños y niñas como ellos (...) subestiman a los niños. No se los escucha (Bendezú Aquino y Rodríguez Sampertegui en Magistris y Morales 2018:239)

Liebel (2002) nos habla acerca de una emergencia, la de “otra infancia”, organizada y en lucha por la vida digna aludiendo especialmente al modo en que la experiencia educativa y política del primer movimiento social de niñxs trabajadorxs ha marcado cierta corriente subterránea de experiencias latinoamericanas y un capítulo en lo que podemos trazar como historia no oficial de la lucha por los derechos de lxs chicxs (Magistris y Morales, 2018; Muñoz, 2020; Liebel, 2002).

El discurso de lxs organizaciones de niñxs trabajadorxs y también el campo de la investigación socioantropológica nos han invitado, además, a ampliar la concepción misma que tenemos de trabajo⁴⁵ y, en consonancia, de participación. Ana Padawer (2010), desde sus investigaciones en comunidades indígenas, rurales y periferias urbanas de Argentina, nos hace observar el trabajo, entendido en un sentido amplio como práctica de producción cotidiana de la vida, en tanto instancia de socialización y experiencia formativa, en especial, si consideramos ciertos espacios de hábitat en los cuales la relación con la naturaleza y los entramados comunitarios de reproducción de la vida aún perduran o en las periferias urbanas y los márgenes de las grandes ciudades en las cuales hay niñxs que desarrollan actividades económicas para aportar a sus familias. En ese sentido, estas experiencias interpelan al espacio de las políticas públicas destinadas a estas poblaciones en tanto desafían límites entre lo legal y lo ilegal, la protección y el desamparo, la autonomía y la dependencia, dimensiones que se juegan en el gobierno de la infancia (Frasco Zuker, Fatyass y Llobet, 2021:185)

⁴⁵ El trabajo realizado por niños y niñas articula preocupaciones y debates contemporáneos sobre las infancias en América Latina en torno a cuestiones como la relación entre trabajo infantil y la protección de derechos, la diferencia entre trabajo y explotación, la forma en que la desigualdad afecta a los hogares o hasta qué punto el trabajo infantil es solo una estrategia de sobrevivencia. Sin ir más lejos, la propia definición de trabajo infantil provoca posiciones encontradas en el campo académico. Por su parte, los estudios socioantropológicos han mostrado cómo los sentidos y efectos del trabajo infantil resultan indisociables del contexto en el que ocurren, de la consideración de la heterogeneidad de las infancias en términos de diversidad cultural y de los condicionantes institucionales que lo determinan (Frasco, Fatyass y Llobet, 2021).

Si en algunos casos la necesidad de lxs niñxs de trabajar y aportar económicamente a sus familias profundiza las desigualdades en su acceso a la educación, las organizaciones de niñxs trabajadorxs nos hacen considerar que las posiciones abolicionistas que se transmiten desde la enseñanza misma de los derechos de lxs niñxs en la escuela tampoco ofrecen una alternativa real para ellxs. Antes bien, nos abre a pensar situadamente en relación a las tramas de cuidado comunitarias y el protagonismo o la agencia de las niñeces en ellas.

La historia subterránea e insumisa de los derechos de lxs niñxs se constituye de experiencias que encararon proyectos y acciones desde la igualdad y el reconocimiento del lugar social y político de las niñeces. Siguiendo a Magistris y Morales (2018), podemos hacer memoria del pensamiento y prácticas educativas de Simón Rodríguez y José Martí, los lugares sociales valiosos que imaginaron para la niñez desde una concepción marcadamente anti autoritaria, valorando la dimensión formativa del trabajo; en la Declaración de los Derechos del Niño promulgada en 1918 durante la Revolución Rusa y el Movimiento de Educación Libre para los niños; en el Movimiento Anarquista de Argentina y la participación de lxs chicxs en las revueltas de aquellos años, en los movimientos sociales y el lugar de la niñez. Además de las organizaciones de NNATs, apuntamos el Movimiento Sin Tierra y el Movimiento Nacional Meninos da Rúa en Brasil así como el Movimiento Chicos del Pueblo en nuestro país, experiencias surgidas en la década de los ochenta en las cuales se lucha por el reconocimiento de los derechos de lxs chicxs y de su lugar como parte activa en la transformación de nuestro mundo. En ellas, y de maneras singulares, lxs chicxs forman parte de procesos reflexivos acerca de sus derechos, de las situaciones de opresión o injusticia social así como del modo de organizarse y llevar adelante una vida digna.

Desde la escritura de esta historia subterránea emergen imágenes de niñeces posibles. También las encontramos en las investigaciones socioantropológicas que nos invitan a conocer una diversidad de formas de vida, configuraciones de comunidad y lugares que existen para la participación de la niñez en cada constelación generacional. ¿Imágenes “otras”? Algunxs autores nos invitan a repensar la manera de vincularnos epistémicamente con las mencionadas “infancias otras”, “infancias afro”, “infancias indígenas”, “infancias trabajadoras” etc. Catherine Walsh (2009) alude el sentido de no seguir presentando un enfoque que deje de cuestionar el universalismo neutro de la categoría “infancia” sosteniendo, adicionalmente, la contradicción histórica, en la que la apertura se puede traducir en un modo de prácticas etnofágicas con aquellos que cataloga como «sus otros» (...), una interculturalidad funcional. De este modo se reproducen y promueven “inclusiones subordinadas y reconocimientos distorsionados de los pueblos (...)” (Sarzuri-Lima en Buenaventura, Gómez y Queiróz, 2019). Antes que

“otras”, la idea de niñeces singulares, realmente existentes, situadas, plurales, posibles y en movimiento son figuras que elegimos como constructos epistémicos para vincularnos con las experiencias⁴⁶. Configuramos, al conocerlas, una cartografía de *posibles*: imágenes que abren y dan pistas para imaginar lazos menos adultocéntricos en nuestros propios espacios, más cerca de la igualdad.

La cartografía genera cierta distorsión con respecto a la imagen de la infancia hegemónica, imagen que, al hacer coincidir la realidad y experiencia de lxs niñxs en abstracto⁴⁷, invisibiliza las formas activas y productivas de la realización de mundo de la niñez como producto de una construcción sociocultural en el marco de procesos sociohistóricos (Szulc, 2004). En ese sentido, pone en tensión la profunda y estructural naturalización que subyace en la construcción hegemónica: la construcción de la diferencia como ausencia. Se puede leer como un elemento fundamental para comprender las formas en las que operan el discurso y los lenguajes sobre la infancia y la participación puesta en clave de ciudadanía, naturalizando la negatividad del lugar ausente y “en espera” de ciertos grupos y personas por sobre el de otras. Una apuesta por desmarcar el análisis de los grupos subalternizados como entes estáticos, detenidos en el tiempo abandonando la perspectiva que los observa y define desde “ojos coloniales, paternalistas, carentes de acción y movilización” (Sarzurí-Lima, 2014). En ese

⁴⁶ La denominación “infancias” y “niñeces”, con sus matices de significado, se viene generalizando como una manera de nombrar la diversidad de experiencias. Hace apenas un año en nuestro país el “Día del niño” pasó a llamarse oficialmente “Día de las infancias” por decisión del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, a través de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF). Valeria Llobet (2021) comenta al respecto que, se trata de una denominación que ya estaba presente en el campo de los activismos tanto por los derechos de lxs niñxs, feministas y de la diversidad, un tipo de denominación que busca recuperar el carácter plural de las experiencias infantiles y los distintos sentidos que adquiere la infancia para diferentes grupos sociales dentro de nuestro país.

⁴⁷ La infancia hegemónica configura una imagen, una representación, que si bien se identifica históricamente con la sociedad moderna (Ariés, 1987), permanece en la construcción contemporánea sobre lxs niñxs como seres en latencia, los “in-fans”, según la etimología latina de la palabra, quienes no hablan aún en la vida pública porque su lenguaje es ininteligible, seres en tránsito hacia un estado futuro y completo que se constituye en la edad adulta. La imagen los hace objeto de protección de la familiar nuclear, que se encarga de tutelar y acompañar su socialización junto con otras instituciones y actores estatales el proceso. Así, se conforma en un dispositivo de reproducción de lógicas de diferenciación, jerarquización y naturalización que operan como determinantes en la configuración del escenario global de desigualdades. Como puntúa Colángelo (2003), la forma en la que se caracteriza la infancia es un fenómeno eminentemente político, en el sentido en que tiene que ver con la distribución del poder entre diferentes grupos de la sociedad. Siguiendo a Llobet (2016), entendemos que, precisamente, esta institución de la infancia provee un marco interpretativo para los primeros años de la vida humana y establece el carácter de la relación entre niñxs y adultxs constitutivamente asimétrico. Por otro lado, la infancia como experiencia es construida y reconstruida por lxs chicxs en relación con “los adultos y a la inversa”. En ese sentido, distinguimos, con la autora cuatro dimensiones de la categoría “infancia”: su carácter universal abstracto como institución, su variabilidad histórica como categoría social, su multiplicidad como experiencia y su heterogeneidad al articularse con otras categorías de diferenciación social, la clase social, al género, la etnia, el carácter urbano o rural, la localización o globalidad de los accesos culturales, etc.

sentido, la imagen de lxs chicxs reconociéndose portadores del derecho a participar constituye una irrupción, una imagen que expone un lugar de agencia, de derecho a tener derechos y a definirlos.

Con los pies en nuestros territorios⁴⁸, entonces, podemos dar cuenta de distintas experiencias y discursos que problematizan la perspectiva de derechos y de la ciudadanía como el lenguaje desde el cual se lleva a cabo la universalización de la “infancia absoluta”. Matías Cordero Arce (2015) nos hace pensar en que el discurso internacional ha funcionado como un “canalizador hegemónico de los derechos de lxs niñxs” de tal manera que no solo oculta una diversidad de infancias realmente existente sino que, al mismo tiempo, funciona estratégicamente en la constitución subjetiva de formas de ser niñx que, en la práctica, reducen sus márgenes de acción en la sociedad.

Como sabemos, lxs niñxs y sus perspectivas acerca de sus derechos resulta un elemento totalmente ausente. Así lo expone una niña en el marco de la acción pública “El niñetazo” frente al Congreso de la Nación:

“Si los chicos no van a luchar por sus derechos, ¿quién lo va a hacer? ¿los adultos? Si los chicos quieren luchar por lo que quieren, por ser escuchados, por ir al colegio, por tener un plato, no lo tienen que hacer los adultos, lo tenemos que hacer nosotros. Porque a nosotros nos pasan estas cosas. Los adultos siempre se ponen a pensar por los chicos y no le preguntan qué es lo que pasa, qué es lo que sienten, qué es lo que quieren. Sé que algunos lo hacen para cuidarlos y eso, pero también se tienen que sentar y hablar con los chicos para conocer lo que piensan. Porque los derechos, ¿quién los hizo? No los hicimos nosotros, nadie nos preguntó. Ellos lo hicieron a su manera y porque pensaban que esto era derecho y lo escribieron así. Para mí no es así. Si van a hacer algo de los chicos, ¿por qué lo hacen los adultos? Está bien que lo hagan, pero pregúntennos”.

(ExpoNiña en Morales 2020:32)

⁴⁸ Matías Cordero Arce nos ofrece una serie de imágenes para visulmbrar la pluralidad que hegemoniza la institución de la infancia (2015:160): Niños y niñas cazando, recolectando agua o comida, cocinando, pastoreando, cuidando a sus hermanos, hermanas, primos y/o primas menores; aprendiendo, más que siendo enseñados; imbuidos de un “ethos de autosuficiencia”, es decir, de autonomía, que es reconocido y respetado por los adultos; trabajando en el campo, en las industrias rurales y en las fábricas de la industrialización; “conquistando la frontera” estadounidense; haciendo complejos cálculos para sobrevivir y habitar en la calle; jugando con sus hermanos y hermanas; actuando con poder e independencia; uniéndose voluntariamente a una guerrilla o un ejército, organizándose con sus pares para reclamar por derechos... Todos estos niños y niñas exhiben competencias, responsabilidades y capacidades desconocidas y, lo que es más relevante, no deseadas o incluso temidas en “el niño” de la infancia hegemónica.

El discurso de la niña frente al Congreso, una niña organizada, nos hace recordar una pregunta: ¿en qué situaciones realmente lxs niñxs son tratadx como sujetos de derechos? y ¿qué herramientas institucionales concretas existen para que puedan presentar sus demandas y exigir una respuesta de los gobernantes o asumir por sí mismos, en persona, su propia representación en el interior de las instancias legítimas de toma de decisiones, como lo señala Carli (1991). La figura de niñx sujetx de derechos instaurada por la CDN⁴⁹ instaló una cuestión nodal a la hora de pensar una existencia política, un reconocimiento del sujetx político, al menos desde la letra de la ley: la posibilidad de la exigibilidad. Al ser sujetxs de derechos, lxs niñxs tendrían derecho a exigir sus derechos. No obstante, en ese mismo movimiento, resultan excludxs tanto del debate como de la definición de los mismos (Magistris y Morales 2018).

En ese sentido, como lo ha mencionado Bustelo (2016), tanto la CDN como las leyes de infancia que traducen el paradigma de la protección integral de los derechos de lxs niñxs pueden analizarse en tanto mecanismos para incrementar las formas de control sobre las vidas emergentes en nombre de su autonomía y a partir de formas de inclusión, es decir, mediante mecanismos de participación que, en definitiva, constituyen formas de exclusión de las decisiones en torno a la propia vida y la vida en común. Desde un enfoque biopolítico, los dispositivos jurídicos, educativos y de la salud se pueden analizar como mecanismos de control mediante la producción de subjetividad, es decir, formas de gobierno de la vida de la población. De hecho, pueden evidenciarse en la clasificación de distintos tipos de “niños” para su interpelación por dispositivos jurídico institucionales específicos: “hijo”, “alumno”, “menor”, “niño trabajador”, “niño con discapacidad”, “niño sujeto de derechos” en tanto categorías de intervención diferenciada (Llobet, 2016) que nos hacen pensar en los modos de vincularnos con la niñez desde las propias instituciones, en el modo de nombrarlxs.

La asimetría que constituye las relaciones entre adultxs y niñxs involucra una necesidad especial de cuidados y protección, una tensión irresoluble y constitutiva entre el reconocimiento de la autonomía y la vulnerabilidad de lxs niñxs. En palabras de

⁴⁹ La sanción de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN) en 1989 instituye que las personas menores de edad son sujetxs de derecho suprimiendo la nominación anterior que remitía a dichas personas como “menores”. Se trata del proceso conocido como cambio del paradigma tutelar al paradigma de la protección integral que da lugar al tratamiento concreto y simbólico de las personas menores de edad como sujetxs de derecho. Cambio de paradigma y de condición jurídica: “el niño como sujeto de derechos” en vez de “objeto” de patronazgo. Una de las particularidades del cambio de figura de menor a sujetx de derecho es que acentúa una condición, al menos nominativa, de igualdad: la ciudadanía. Podríamos pensar que así se asume, de alguna manera, que la noción anterior lxs designaba en una condición inferior, que buscaría de algún modo revertirse hacia una mayor igualdad. Hace ver, de algún modo, la condición adultocéntrica de nuestra sociedad, condición que entendemos necesario acentuar, conceptualizar, disputar. A diferencia del enfoque jurídico precedente que solo reconocía derechos de protección y cuidado, la CDN reconoce la libre elección de culto, la privacidad, la libre expresión, entre otros.

Castorina y Horn (2010: 22): “al mismo tiempo que se otorgan derechos civiles que implican cierta autonomía jurídica, haciendo responsables a los sujetos ... se considera que esta autonomía individual no está dada sino que es algo a construir por los niños”, depende, en la letra de la Convención, de su madurez. Entonces, terminan dependiendo de la visión adulta acerca de los asuntos que involucran su vida. ¿Cómo se conoce, cómo se decide, acerca del “interés superior del niño”? En la práctica, se reduce a lo que los adultos consideran más conveniente. La participación que se configura resulta de esta manera restrictiva y restringida ya que se reduce a una instancia de escucha adulta a los niños, en función de su edad y madurez y en procesos judiciales o administrativos (Cordero Arce 2015; Alfageme, Cantos y Martínez 2003; Magistris, 2016).

Desde nuestras prácticas situadas creemos que considerar de manera significativa y reflexiva la posibilidad de participación de los chicos es un modo de habitar dicha tensión buscando que la asimetría constitutiva del vínculo pueda modularse hacia una mayor igualdad política. Manfred Liebel (2020) sugiere al respecto que, para fortalecer los derechos de participación, precisamos “despaternalizar” lo que entendemos por protección y transformar así el ejercicio de la participación en garantía y parte integral de la protección. Podemos reconocer la necesidad de protección en una mirada hacia la interdependencia que nos constituye en la cual la autonomía pueda configurarse en una trama de prácticas de cuidado. Que los niños precisen cuidados específicos no implica que no puedan formar parte activa de la producción cotidiana de sus familias, comunidades u otros espacios que habiten (Shabel y Montenegro, 2020)

Entonces, “¿Cómo hacer para que la participación de los niños no sea un adicional sino parte integral de las relaciones adultos-niños...?”, se preguntan Gabriela Magistris y Santiago Morales (2018:39). Si el enfoque actual de derechos resulta insuficiente para comprender y reflexionar acerca del involucramiento de los niños en cuestiones políticas y en la sociedad en general, nos invitan, con especial premura, a hacer andar un paradigma emancipador de los derechos de los niños, de la mano de los chicos, desde la perspectiva de su co-protagonismo. ¿Cómo hacerlo andar? La formación política, la reflexión sobre los derechos y el derecho a definirlos, la importancia de la experiencia organizativa se configuran en orientaciones posibles. Especialmente, nos preguntamos por la mediación de las imágenes de infancia que hacemos ver en la escuela ¿Qué pasaría si ponemos en común otras imágenes?, ¿imágenes de niñeces organizadas?, ¿imágenes de distintas formas de participación en la vida cotidiana y en las instituciones? ¿Y si invitamos a pensar la misma noción de participación?

7.3. Los lenguajes de la participación y el protagonismo de lxs niñxs. Búsquedas para habitar la escuela

Al momento de iniciar nuestros diálogos con el equipo directivo de la escuela y de diseñar las propuestas de IAP con niñxs, el “enfoque de derechos de infancia” configuró cierto marco de legitimidad para fundamentar una perspectiva de la participación de lxs niñxs en la comunidad en tanto fue ratificado por parte del Estado Nacional y adecuado mediante la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños/as y Adolescentes. El enfoque establece, de hecho, que tanto la escuela como los docentes conforman el sistema de protección (Graciano y Laborde, 2012). Estas nuevas atribuciones jurídicas han impactado en el campo educativo en los últimos años. Como mencionamos, se han introducido “los derechos del niño” como contenido a enseñar en las escuelas, lo cual abrió el desafío acerca de cómo introducir y respetar sus derechos en las instituciones (Castorina y Horn, 2010) así como el trabajo de enseñarlos de manera formativa, desde la reflexión y la experiencia.

Si bien la palabra “participación” aparece nombrada una sola vez en todo el texto de la CDN, cuando se habla de los “derechos de participación” de lxs niñxs se remite generalmente a una serie de ellos vinculados a los artículos 12 a 17 tales como: acceder a la información acerca de todos los aspectos que involucran su vida, a ser escuchadxs, que su opinión sea valorada y tenida en cuenta, asociarse y organizarse. En ese sentido, a partir de la necesidad de desarrollar estrategias para que el cambio de paradigma se inserte en las prácticas institucionales, los discursos sobre la importancia de la participación de lxs chicxs circulan cada vez más y se vienen gestando experiencias como foros, asambleas, consejos o consultas en tanto dispositivos que buscan generar espacios de emergencia y de escucha a lxs niñxs en los cuales lxs adultxs se desempeñen como facilitadorxs de la palabra así como de las iniciativas o proyectos colectivos que puedan surgir como parte del ejercicio de la ciudadanía⁵⁰.

⁵⁰ Tanto los foros, como las asambleas o consejos, son planteados como dispositivos de participación que buscan generar espacios de información, consulta, escucha y amplificación de la voz de lxs chicxs. para hacer efectivo el enfoque de derechos de infancia, buscando que se pueda traducir en prácticas institucionales. En Argentina, desde el año 1996 la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fé) tomó como política para la efectivización de una democracia participativa el proyecto de “La ciudad de los niños” que Francesco Tonucci (2007) desarrolla en Italia. En este caso, se trabaja a través de Consejos de Niños y de Niñas en los cuales se encuentran quienes han sido elegidos como representantes en instituciones educativas, bibliotecas y otras organizaciones sociales. Se realiza un proceso de elaboración de un proyecto anual que luego se presenta a los consejeros municipales como un mecanismo mediante el cual se abre un canal para su participación activa en el diseño de políticas públicas para la ciudad. En la ciudad de Córdoba, desde el año 2012, se desarrolla el Foro de Niños y de Niñas de las escuelas primarias municipales, un proyecto que busca generar un espacio de encuentro entre niñxs de diferentes barrios de la ciudad mediado por adultxs, mayormente docentes, con el

Para nuestro trabajo de IAP en la escuela, especialmente, para empezar a meternos de a poco en las aulas con ciertas lógicas *otras*, el consenso acerca de la importancia de realizar acciones que promuevan la escucha y la participación de lxs chicxs ha constituido un campo habilitante. Nos detenemos a repensar los sentidos de la participación para que no acabe por perder su potencial político, es decir, para que no se vuelva una simulación. Como lo analiza Manfred Liebel, mientras la participación hoy puede considerarse un concepto un tanto vacío, en tanto abarca prácticas que van desde escuchar los problemas de lxs otrxs a la autoorganización de lxs niñxs, los discursos y los conceptos sobre participación suelen presentar componentes normativos u objetivos instrumentales que responden generalmente a fines heterónomos. Entonces, un desafío que se abre a la hora de desplegar propuestas desde la participación es detenerse a deslindar con claridad sus objetivos, incluso, problematizarlos. También, explicitar cada vez cómo entendemos y cómo se lleva a cabo la participación (Liebel 2010 en Rojas Novoa 2012).

En ese sentido, podemos diferenciar dos concepciones y modos en que suelen llevarse adelante las experiencias de participación: una concepción más bien instrumental y otra anclada en la formación ciudadana (Liebel y Saadi 2012)⁵¹. En el primer caso, se trata de entender la participación infantil como un medio para lograr fines definidos por adultxs. Entonces, se involucra a lxs chicxs en algunos momentos de un proceso o en algunas instancias de toma de decisiones apuntando a la efectividad y utilidad de la propuesta en términos de incluir la opinión de la infancia. Se suele hablar

objetivo de generar un intercambio entre ellxs, sus experiencias escolares y barriales, sus opiniones acerca de sus derechos y posibilitar que su palabra llegue de algún modo a la comunidad desde la escuela. Se realiza un trabajo anual con un grupo de docentes y sus grados para llegar a un encuentro entre todxs, el foro propiamente dicho. Las dinámicas se centran en el juego cooperativo, el diálogo en grupos y la expresión de sueños, ideas y opiniones. En cada encuentro de foro, lxs niñxs elaboran algunos textos colectivos a compartir con sus compañerxs, comunidad educativa o barrio, en los cuales se recogen sus opiniones para que pueden surgir propuestas concretas. A partir de dialogar con el Área de participación del Equipo Interdisciplinario que organiza esta experiencia, podemos compartir que uno de los principales desafíos se relaciona con el modo en que luego, cada comunidad educativa, pueda llevar adelante efectivamente las propuestas de lxs niñxs (Gómez, 2017).

⁵¹ Señalan Liebel y Saadi (2012) que en países de Europa y América del Norte existe cierta resistencia y escepticismo frente a los derechos de participación, especialmente, por actuar con ciertas intenciones neocoloniales e imponer una concepción de infancia y de derechos de lxs niñxs despreciando de algún modo las culturas locales. En ese sentido, en consonancia con los estudios socioantropológicos que hemos referido en nuestro país, apuntan a la construcción de un trabajo de conocimiento acerca de modos en que acontece la participación infantil en diferentes comunidades, observando la posición de lxs niñxs en la sociedad y frente a lxs adultxs en las constelaciones generacionales. Indagan en las diferentes formas de participación: hasta qué punto consideran el punto de vista de lxs chicxs, hasta qué punto le dan la misma importancia a sus intereses que a los de lxs adultxs, de qué modo lxs chicxs participan de las actividades económicas y políticas de la comunidad, qué posibilidades reales tienen de influir en la organización de la misma según sus intereses. Se preguntan hasta qué punto la CDN resulta una herramienta real para facilitarla y fortalecerla.

de “hacer participar”, “incluir”, “involucrar” a lxs niñxs en acciones o decisiones pensadas por adultxs.

La formación ciudadana, desde una perspectiva de derechos, podría romper con la lógica utilitaria pues se trata de una perspectiva universal⁵² desde la lógica de la igualdad y de las políticas necesarias para su garantización. Ahora bien, en relación con la noción de participación infantil que podemos deslindar de la CDN, lxs autorxs nos hacen pensar en que el concepto de derechos individuales de lxs niñxs en que se sustenta termina por posicionarlxs separadxs del mundo adulto. Su derecho a opinar se restringe a asuntos que se considera les afectan, desde el punto de vista adulto. De esta manera, resultan excluídxs de cualquier responsabilidad política así como a ser consultadxs y tomar decisiones con respecto a los asuntos que no les afecten “directamente”, dejando de lado la complejidad de la determinación de esta afectación o de quiénes y cómo la definen. Pensar las prácticas y su vínculo con la igualdad desde este lugar invita a preguntarse si las personas pueden hacer uso de su derecho a la participación y si ésta tiene sentido para ellas, conocer los intereses de fondo y las condiciones de ejecución concretas. Incluso, la capacidad de modificar las condiciones o nociones mismas de participación. Es por ello que, en ambas perspectivas, la participación termina por ser definida de manera heterónoma a lxs chicxs.

En su recorrido han podido vislumbrar otras formas de participación infantil en las cuales lxs chicxs son consideradxs miembros responsables de la comunidad e incitan a pensar las concepciones específicas de la infancia, las cuales resultan fundamentales respecto de la manera en que se conciben la participación y los espacios sociales considerados legítimos para ello (Gaitán y Liebel, 2011). Mientras que en las sociedades occidentales contemporáneas la infancia es vista como una etapa especial de la vida, en esencia diferente de la adultez y con determinados espacios delimitados, en numerosas sociedades lxs niñxs son consideradxs como parte integral de la comunidad y toman parte en las actividades junto a lxs demás. Desde estas experiencias, lxs autorxs nos invitan a pensar en un tercer modo de elaborar el concepto de participación: “ser parte”, “tener parte”, “contar en la comunidad”. La participación política, entendida como la

⁵².Lxs autorxs abordan en su trabajo que esta forma de participación está presente tanto en estrategias empresariales de producción como en proyectos reformadores en áreas como el trabajo social, la planificación urbana o la política de desarrollo. Su objetivo es, en primer lugar, aumentar el grado de identificación y reducir las resistencias o la oposición. En relación con lxs niñxs, este tipo de participación se practica en las escuelas, por ejemplo, para mantener atentxs a lxs niñxs y motivarlxs a esforzarse más. En otros casos, cuando se espera lograr mayor eficiencia en la planificación de la política gubernamental mediante la inclusión de la opinión de lxs niñxs. Una connotación similar se advierte en el caso de personas adultas que crean “organizaciones infantiles” con el fin de movilizar a lxs chicxs o de lograr determinados objetivos preestablecidos a través de ellxs. Con esto, advierten que conceder a lxs niñxs cierto margen de acción propio en una organización no significa que la participación no sea instrumental o utilitarista” (Liebel y Saadi, 2012:126).

influencia formal o informal en decisiones en todas las áreas de la vida -como la asunción de tareas y funciones vitales para la conservación y desarrollo de la comunidad- forman parte de las maneras en que se despliega la participación infantil y que habilitan abrir el concepto más allá de lo puntuado en la CDN, apertura que incluye una conceptualización del trabajo realizado por niños.

Liebel y Saadi (2012), insisten en preguntarle a las prácticas que se proponen participativas hasta qué punto se toman en cuenta los intereses y puntos de vista de los niños. Nos ofrecen, desde allí, una idea de participación como derecho de la niñez: ya que los niños forman parte de la sociedad, la posibilidad de influir en su organización ha de corresponderles así como el reconocimiento y la habilitación a la participación activa y cotidiana en procesos económicos y sociales vitales. Ambas premisas, pensando en fortalecer la posición social y el trato que reciben, nos exige poder ver críticamente las estructuras sociales ya que, desde allí, la participación no sería transformadora por sí misma. En todo caso, nos abre a preguntarnos qué formas de participación realmente abren nuestras prácticas y cuáles son sus límites. Más que incluir la voz de los niños se trata de que se puedan transformar efectivamente las dinámicas e instituciones democráticas, cuestionando la forma en la cual están construidas.

De la mano de los trabajos de Víctor Giorgi (2014), quien ha colaborado en la elaboración de materiales y experiencias de participación tanto en espacios educativos como en políticas públicas que consideren la opinión de los chicos, hemos propuesto pensar la participación como un proceso. El núcleo que caracteriza un proceso participativo es la experiencia y el reconocimiento de los niños como personas capaces de comprender su realidad, formarse opiniones sobre ella, expresarlas e involucrarse en la solución de los problemas comunes. A participar se aprende a través de la experiencia, hemos insistido con Giorgi. Un proceso de participación genuina se da cuando pueden realizar una acción real de transformación de lo que se proponían: se trata de tener la experiencia de que, en efecto, pueden conseguir algo. Como en el desarrollo de la “escalera de la participación infantil” de R. Hart (1993)⁵³ que diferencia

⁵³ La propuesta de Hart (1993) tipifica formas de participación que ascienden desde la no participación (cuando se manipula a los niños en función de objetivos adultos y se les hace decir mensajes elaborados por adultos), hasta el protagonismo de la auto-organización. La participación infantil se propone como un camino gradual y constructivo desde la participación al protagonismo. La escalera visibiliza algunas prácticas que ciertamente acontecen cuando se busca promoverla, diferenciando entre manipular, informar, consultar, co-organizar y acompañar iniciativas de niños. Sus peldaños suben hacia una mayor participación en términos de si se informa a los niños de lo que se hará, se los informa pero además se los consulta y se toman sus aportes, si se toman sus iniciativas y se las acompaña, evaluando el nivel de participación en cada caso. Hart coloca en el último peldaño, en el superior, la forma en que los niños inician proyectos que comparten a adultos quienes les ayudan a mejorarlos. En el peldaño anterior, inmediatamente inferior, se encuentra la modalidad en que los niños inician y despliegan proyectos de forma auto-organizada. De alguna manera, se plantea que los proyectos realizados en colaboración, ideados por niños y

entre modos manipulación y modos de participación real, se insiste en aguzar la mirada hacia prácticas que promuevan una participación genuina así como en la preparación de lxs adultxs que colaboran en el proceso.

Liebel y Gaitán (2013) han propuesto en ese sentido un concepto diferenciado de participación política de la niñez que no esté limitado a determinadas instituciones y que tome en cuenta la situación y posición social específica de lxs niñxs desde sus contextos situados. La participación política en la vida cotidiana, en las instituciones, en la conquista de derechos. Pensando en aquello a lo cual refieren con la adjetivación “política” para la noción de participación, se vincula al poder de influencia de lxs niñxs en la sociedad y a fortalecer su posición como grupo social. Nos arrojan preguntas para volver a nuestra escena: ¿cómo se podría ampliar la participación política de lxs niñxs pero sin prescribir las formas y marcos para ello? ¿hasta qué punto en cada contexto situado encuentran condiciones reales de participación? (p124).

Si desde la categoría ciudadana todavía se mira a lxs niñxs como sujetos en desarrollo y en adquisición progresiva de una ciudadanía activa (por preeminencia de una visión desarrollista del niño en tanto proyecto de adultx, ser que aún no es, incompleto y en proceso de maduración), desde el discurso del *protagonismo* se busca afirmar lo que lxs niñxs son, más allá de la relación con lxs adultxs y más allá de los espacios que lxs adultxs construyen para su participación. En primer lugar, se reconocen las formas de protagonismo realmente existentes desde las estrategias de supervivencia de lxs niñxs, como en el caso de quienes viven en la calle y se mantienen por su propia cuenta, cuando se rebelan ante tratos injustos en sus casas, llevan adelante tareas vinculadas al cuidado de la vida familiar, cuando trabajan y colaboran en la economía familiar. Lo que venimos nombrando participación económica y política. Asimismo, se reconocen las formas asociativas de protagonismo ya sea en organizaciones de NNATs, Centros de Estudiantes y otrxs⁵⁴ (Liebel, 2002:162).

desplegadxs junto a lxs adultos sería un nivel mayor de participación o co-protagonismo, como denominan las organizaciones. Las tipificaciones que se presentan nos han resultado fructíferas para generar espacios de conversación, si bien sucintos, con docentes y hasta con alumnxs acerca de prácticas como los actos escolares en los cuales muchas veces lxs niñxs leen o memorizan textos o realizan escenas que no han formado parte de procesos de comprensión o apropiación significativos para ellxs. Se trata de formas decorativas de participación que, en la escalera, no son consideradas como participación real.

⁵⁴ Los trabajos de campo realizados por Szulc et al (2009) son especialmente sugerentes en este sentido, ya que desde una perspectiva etnográfica, estudian las formas de organización y movilización para el caso de las infancias indígenas argentinas que, sin una organización etaria particular, participan activamente de los reclamos políticos de sus comunidades. Estos trabajos ponen de manifiesto la variedad de prácticas políticas en las que están inmersas las niñeces, en particular aquellas que por su condición de clase o etnia no responden a los estándares universalizados de las legislaciones internacionales. Desde sus investigaciones de campo en organizaciones sociales en las cuales existe una fuerte presencia de niñxs, las autoras logran también enfocar los cruces que se suceden entre la lucha por el respeto intergeneracional y las

El paradigma del protagonismo emerge como un horizonte distinto al que subyace cuando se enfatiza en el paradigma de la protección como aquel que norma la responsabilidad de la familia, del mundo adulto, frente a la infancia. Si los entendemos como enfoques teóricos sobre la participación infantil, el protagonismo surgido en los años '70 de la mano de organización de niños emerge como alternativa a otros dos enfoques como el de la CDN y la escalera de la participación de Hart. En palabras de Alejandro Cussiánovich (2017:236)

La participación como concepto ambiguo, laxo, híbrido, requiere de un calificativo que reduzca su margen de indefinición. No basta calificarla de activa, de proactiva, de integral, de consciente, de efectiva o de real. Desde hace casi cuatro décadas se acuñó en el Sur, la categoría protagonismo precisamente para desmarcarse de los discursos oficiales que ubicaban la participación como el distintivo populista de los regímenes políticos dictatoriales presentes en la región en aquel momento. La riqueza etimológica del concepto de protagonismo (que refiere a poder, a dignidad, a iniciativa, a excelencia, a solidaridad, a encuentro y a la agonía como capacidad de lucha por la vida), permitió entonces empezar a hablar de participación protagónica. Nada de esto asegura en el tiempo, que cualquier categoría conceptual, no vea transformado su sentido originario, precisamente porque ésta es la suerte del lenguaje. Mientras tanto, la participación que encamina para ir constituyéndose como sujeto de su propia vida, como actor de su propia historia, permite darle un sentido histórico y de trascendencia que encuentra en el paradigma del protagonismo su expresión más clara (2017:239).

Liebel nos orienta de algún modo a abrir espacios para que los niños tengan cada vez más posibilidades para dar su visión de las cosas, expresar sus preocupaciones actuales y sus fantasías para el futuro. Especialmente, a incentivar experiencias en las cuales, en efecto, puedan lograr un objetivo en común (Liebel, 2002). Propone, así, que el protagonismo infantil constituya un criterio orientativo del trabajo pedagógico y de la lucha por los derechos de los niños en el cual modelos de instituciones pensadas por

luchas sociales que cada espacio lleva adelante (vivienda, trabajo, etc.), haciendo de la participación de la niñez una práctica cotidiana legítima en los movimientos (Shabel, 2014). Pensamos también en el Movimiento Sin Tierra de Brasil y su concepción de la niñez como "sujetos de la historia", concepción que articula a los niños a la colectividad de la lucha que libran como movimiento por la tierra, desdibujando la centralidad de la relación dicotómica adulto-niño, constituyendo a ambos en sujetos políticos con puntos de vista e identidades culturales propias y relevantes para la vida en comunidad (Gómez, Buenaventura y Queiroz, 2019).

adultos no deben bastarnos. Liebel de algún modo nos orienta a confiar en las acciones de lxs niñxs y *con lxs niñxs*, no solo a delimitar situaciones de participación.

Asimismo, nos realiza también una advertencia que nos desafía a repensar la participación en la escuela: cuando el protagonismo se vuelve un método del trabajo educativo en el cual lxs niñxs van ganando responsabilidades y sus iniciativas van siendo tenidas en cuenta, sucede que siguen siendo lxs adultxs quienes que toman en verdad las decisiones y delimitan los marcos de acción de lxs niñxs (2010:164). Quizás podemos formular desde aquí otras preguntas para orientarnos: en nuestras propuestas ¿delimitamos el marco de acción de lxs niñxs o más bien lo abrimos?, ¿les damos oportunidad a que ellxs exploren, definan, se pongan de acuerdo y lleven adelante proyectos desde sus necesidades o deseos o somos nosotrxs quienes delimitamos el marco de esas acciones?, ¿será necesario proponer ambos tipo de experiencias o en carácter gradual?

Liebel nos avienta a plantearnos el protagonismo en términos de una radicalidad política: cuando acontece la acción política, cuando se irrumpe en el reparto de lo sensible social y lxs niñxs transforman esos lugares asignados. La participación puede ser pensada como una práctica de *gestión* democrática mas no de subjetivación *política* y esta demarcación nos ayuda a pensar ciertos límites de nuestro trabajo o a clarificar los objetivos.

La co-responsabilidad es otra de las formas de subjetividad política que piensa el autor, una forma que surge a partir del reconocimiento del aporte que realizan lxs niñxs a su familia y comunidad, un reconocimiento que ha de realizarse *con lxs chicxs*, incentivando la visibilización y asunción de la trama de co-dependencia que nos constituye. Podemos pensar así en dos formas de protagonismo: el protagonismo espontáneo –aquel que acontece en la vida diaria de lxs niñxs y lo que realizan como prácticas de supervivencia- y el protagonismo organizado en formas colectivas de niñxs o como parte de un espacio o movimiento social (Liebel, 2020).

A partir de estos recorridos fuimos apuntando distintos sentidos para pensar nuestras prácticas investigativas y educativas en la escuela y en el marco de la participación y el protagonismo de la niñez. En un primer movimiento deslindamos ciertas nociones en relación a los derechos de participación y en lo que entendemos por proceso participativo. En la imagen que presentamos a continuación compartimos una infografía que diseñamos para la escuela a partir de la sugerencia de una de las docentes durante los primeros talleres sobre participación y protagonismo que desarrollamos en el año 2017. Actualmente, aún se encuentra expuesta en la sala de maestrxs. En ella podemos ver nuestras primeras orientaciones pensando en incentivar al plantel docente. En los años siguientes, al conocer otras experiencias y desplegar los

movimientos investigativos, nuestras nociones comenzaron a desplazarse hacia cierto horizonte emancipatorio de las relaciones generacionales: de la protección al protagonismo, de la participación al co-protagonismo de las niñas, del adultocentrismo a la emancipación, como dicen en su libro Santiago Morales y Gabriela Magistris (2018).

Participación y protagonismo de los niños y las niñas en la escuela y en la comunidad

PROTAGONISMO

CREACIÓN DE NUEVOS VÍNCULOS ENTRE NIÑAS/OS Y ADULTAS/OS

Creemos y confiamos en que **NIÑAS y NIÑOS** pueden tomar decisiones y construir espacios colectivos de manera activa.

ADULTAS y ADULTOS podemos promover y acompañar procesos organizativos de niñas y niños y/o de lucha por sus derechos.

PARTICIPACIÓN

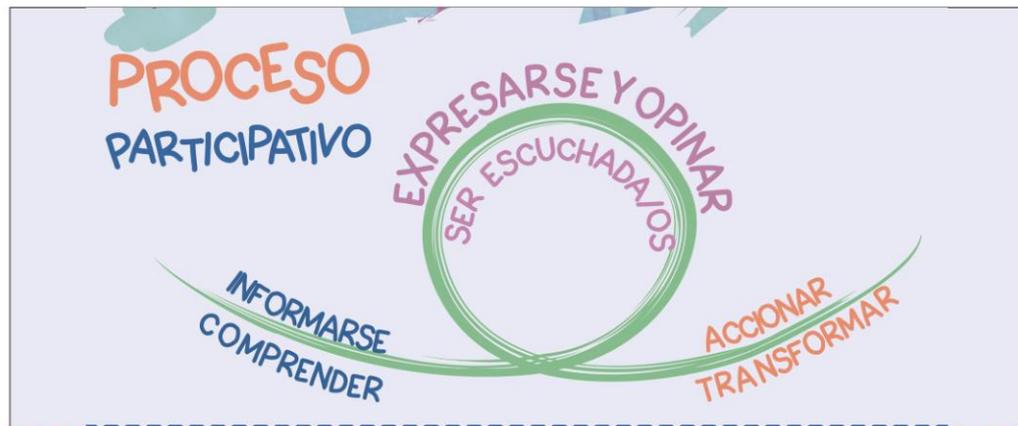
DERECHOS DE PARTICIPACIÓN

Convención de los Derechos del niño (1989): derecho a opinar, a ser escuchados, a que su opinión sea valorada y tenida en cuenta, a asociarse y organizarse.

EXPERIENCIA

"A participar se aprende a través de la experiencia" (Giorgi, 2009)

Niñas y niños como personas capaces de comprender su realidad, formarse opiniones sobre ella, expresarlas e involucrarse en la solución de los problemas comunes



¿CÓMO PODEMOS INCORPORAR ESTAS PERSPECTIVAS EN NUESTRO TRABAJO DOCENTE?

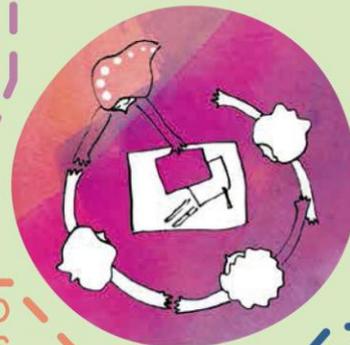


CÍRCULOS DE ESCUCHA ABIERTA,
al menos una vez por semana.



PANEL EN EL AULA SOBRE:
lo que pensamos y sentimos

JUEGOS COOPERATIVOS
enfocados en la escucha, el cuidado y la ayuda mutua



DEBATIR Y DECIDIR
juntos qué hacer durante la jornada escolar

ORGANIZAR ALGO ENTRE TODAS/OS
dando espacio y tiempo a que cada una y uno pueda formular una propuesta y a construir una idea final que nos contenga

ENSEÑAR A ORGANIZAR
un trabajo colectivo a partir de un objetivo grupal, realizar cronogramas y grupos de trabajo que estén visibles para consulta

Esc. Primaria J. R. Recalde - Córdoba 2018
Imágenes: Sayi Ilustraciones

Infografía del Proyecto Educativo Institucional Participación y Protagonismo de niñas y niños en la escuela y en la comunidad. Sala de maestrxs de la escuela J.R.Recalde

***Plural y en movimiento**

Invitamos a pensar el reconocimiento de la existencia política de la niñez como afirmación de igualdad, una igualdad desde una mirada emancipatoria de las relaciones intergeneracionales, entre las durezas y la calidez que cohabitan las instituciones. Si la igualdad solo existe en las prácticas que la afirman, reconstruimos aquellas en las cuales encontramos límites o aperturas, prácticas que la afirman y la niegan. Las narraciones y movimientos reflexivos arrojan preguntas desafiantes ¿Y si pensáramos la igualdad y la emancipación *con lxs chicxs*?

Nos venimos preguntando desde la escena inicial qué *puede* la apertura de espacios de toma de palabra por parte de niñxs en contextos institucionales, cómo imaginar allí una pedagogía que dé lugar a una transmisión para ser protagonistas de sus derechos, para la escucha y acompañamiento. Desde las contribuciones en torno al protagonismo activadas por los movimientos sociales de NNATs en nuestras tierras del Abya Yala, se ha empezado a hacer andar un paradigma *otro* de los derechos de lxs niñxs y de la mano de ellxs; con él, un “horizonte emancipatorio” de las relaciones intergeneracionales y una imagen disruptiva de la infancia: niñxs reconociéndose en y ejerciendo su derecho a participar. La participación como derecho, dice Cussiánovich (2017), se refiere a la dignidad. No es solo el derecho a ser escuchadx sino el reconocimiento del lugar activo y cotidiano de lxs chicxs en los procesos sociales en general, su capacidad de agencia y, especialmente, el derecho a tener y definir derechos. Esta perspectiva activa un deslizamiento: del protagonismo de la niñez al co-protagonismo, del adultocentrismo a la emancipación, como dicen Santiago Morales y Gabriela Magistris (2018). En contextos de relaciones de poder fuertemente asimétricas, lxs adultxs precisamos acompañar: co-protagonizar, estar al lado, junto a lxs chicxs.

Junto al trabajo de lxs autores referidxs, compañerxs del caminar junto a lxs pibxs por un mundo más amable para las jóvenes generaciones, entendemos que valorar y dar entidad a aquello que lxs recién llegadx pueden o desean compartir y aportar en lo común nos impone estar dispuestos a ceder algunos espacios de poder para que las decisiones emerjan de un diálogo y un acuerdo intergeneracional. Considerando la matriz adultocéntrica de las sociedades en las que vivimos, ¿cómo contribuimos al protagonismo social de la niñez? ¿Qué acciones podemos desplegar para elevar el estatus político y social de lxs niñxs en una alternativa al paternalismo? Una idea importante del protagonismo es que lxs niñxs reciban de algunxs adultxs u organizaciones de su entorno cierto reconocimiento y apoyo que les dé confianza a actuar y definir sus propios criterios y objetivos.

Para Magistris y Morales (2018), pensar en la consolidación del estatus de lxs chicxs puede vincularse a una ciudadanía que incluya a la niñez con incidencia real en procesos políticos y sociales. Vemos la imagen de la niña que habla sobre sus derechos en el marco del Niñetazo, aparece allí la niñez como sujeto colectivo, organizada, y la pluralización del espacio público impulsando que pueda adaptarse a lxs niñxs en formas apropiadas y no solamente que ellxs se adapten a formas pre moldeadas por adultxs. Se trata de crear espacios intermedios entre preocupaciones del orden privado y la acción política pública para poder modificar las relaciones al interior de la esfera privada. Por ejemplo, espacios de participación de niñxs en sus barrios o las instituciones educativas.

Nos han donado una figura para asir de un modo posible la incidencia “real” que buscamos: “la niñez en movimiento” (Magistris y Morales, 2018 en Gómez, 2019). Esta figura nos hace ver niñxs y jóvenxs organizadxs, haciendo parte del campo popular de manera colectiva, niñxs que se encuentran como trabajadores, se posicionan desde el feminismo, toman decisiones colectivas y comparten saberes. Una figura que es posible al lado de adultxs en proceso de cuestionamiento constante. Es por ello que este nuevo paradigma, busca hacer parte en el ámbito de la investigación, la educación y la militancia.

La “niñez en movimiento” se arma como una figura disruptiva, cuestionadora, real. Junto a ella, en mutua acogida, acontece el movimiento de la intergeneracionalidad emancipatoria e intrageneracionalidad solidaria, una imaginación vincular fundada en la ternura y la amistad como principios que afirman la igualdad política. Co-protagonismo parece ser, así, la nominación, conceptualización y praxis pedagógica para asir un horizonte emancipatorio. Niñez *plural y en movimiento* es una figura que camina desde el reconocimiento de la existencia política, tanto de la diversidad de experiencias singulares y situadas como su relación con la infancia hegemónica y la importancia de generar condiciones para habilitar su despliegue, otro modo de significar lo que entendemos como agencia, generar condiciones para la agencia⁵⁵.

¿Qué se mueve del adultocentrismo a la emancipación? ¿Qué fuerzas lo vienen moviendo? ¿Qué se juega y aparece en el campo de lo visible y de lo audible? Desde este paradigma resulta una urgencia ética cuestionar el adultocentrismo como relación

⁵⁵ En su trabajo de análisis de la participación infantil en el marco de la teoría ciudadana, Valeria Llobet (2016) sugiere reinterpretar la participación como agencia en el sentido de la capacidad de lxs niñxs de “hacer la diferencia” en las relaciones sociales de las que participan, señalando la capacidad transformadora de su acción “Hacer la diferencia” puede ser entendido como una forma de “demandar otros cursos en relaciones estructurales de desigualdad” tal y como lo desarrolla la autora junto a Frasco, Fatyass y Llobet (2021:185). Desde un enfoque socioantropológico, nos proponen una noción de agencia en investigaciones sobre y con niñxs sobre el tema del trabajo y el cuidado que tome en consideración que lxs niñxs pueden realizar una serie compleja y variada de tareas así como también regular y controlar con ciertas limitaciones su propia acción así como su intercambio con la naturaleza y con otrxs.

social basada en la centralidad de lo adulto y problematizar, así, modos alternativos de producción y reproducción de la vida sin excluir a las nuevas generaciones, refundar quizás las relaciones sociales intergeneracionales. Acoger, hacer lugar, elogiar a lxs recién llegadxs, aparecen como palabras para situar en cada uno de nuestros lugares compartidos, palabras en la constelación de la existencia política de la niñez. ¿Por qué *existencia*? Para abrir la idea de participación a los modos de la vida en común que no se enmarcan en la forma ciudadana, una apertura de posibles.

Desde el paradigma de la ciudadanía infantil habilitado por la CDN, un discurso legítimo en las instituciones educativas estatales a partir del marco de la Ley de Infancia, podemos desplegar experiencias desde el reconocimiento de la agencia de lxs niñxs y su formación política, en tanto sujetxs que pueden exigir sus derechos ya sea organizándose, ya sea con la colaboración de adultxs. Habilitar distintas experiencias en las cuales imaginar, ensayar, experimentar formas organizativas y colaborativas. Estos espacios pueden quizás crear alternativas al régimen de representación adulta de lxs niñxs o a las situaciones en que adultxs interpretan y/o son vocerxs de sus experiencias, prácticas que, como vimos, muy fácilmente derivan en una verdadera ausencia del/x representadx o son vehiculizadas de manera tecnocrática. Cuando se crean situaciones de pseudo-participación es cuando en todo caso lxs niñxs son llamados a elegir entre una variedad de opciones ya creadas pero no son convocados a definir las. Lo político de la participación podría aparecer también cuando se tensiona o se hace ver, de algún modo, la asimetría constitutiva de la relación, la desigualdad y aparece, quizás, una noción de derechos donde lxs chicxs pueden pensarse no solo desde la exigencia sino desde la elaboración o el ejercicio de los mismos.

Nos preguntamos ¿bajo qué condiciones o en qué circunstancias el derecho o la ciudadanía pueden ser emancipadores? ¿Cómo se reconoce y crean condiciones para la agencia de lxs niñxs? En las situaciones que creamos en la escuela ¿hay un reconocimiento efectivo a su capacidad de agencia? ¿acontece cuando decidimos juntxs acerca del tiempo y espacio que habitamos?.

Si volvemos a la escena con la que iniciamos el capítulo, recomenzamos con aquellas preguntas ¿qué potencia tuvo aquel espacio? La emergencia de la palabra de lxs chicxs ¿hizo alguna diferencia?, ¿qué efectos pudo tener?, ¿en qué sentido creamos o no condiciones de participación? ¿en qué medida introducir la noción de derechos podría abrir una experiencia política?

La fuerza de la escucha se verifica en la invención del tiempo
(Duschatzky)

TERCERA PARTE

INVENTAR

8 CUARTA NARRATIVA LA MÁQUINA DEL TIEMPO



¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?

CICLO TEMPORAL 2017-2018

Esta experiencia se llevó a cabo durante los años 2017 y 2018 en el turno tarde la escuela J.R. Recalde. Acompañamos al mismo grupo de chicxs con quienes trabajamos el año anterior pero ahora en su paso por quinto y sexto grado. En quinto grado trabajamos junto a la maestra Natalia Maero. En sexto, el grado se dividió en dos grupos: uno a cargo de la maestra Jesica Pereyra y el otro, de Graciela Franco. Desde el colectivo Feria de Archivos se sumaron las diseñadoras Julieta Franco y Valentina Vinci. En cada encuentro participaron alrededor de 10 y 12 niñxs en edades de entre 10 y 12 años.

El recomenzar de nuestra historia⁵⁶ podría puntuarse a partir de que una sensación de peligro apareció, nos empezó a inquietar y nos tuvimos que mover. Una serie de dibujos y palabras realizados por lxs niñxs de la escuela se estaban destruyendo. Eran dibujos que contaban sobre la experiencia de los chicxs de haber sido trasladadxs al nuevo barrio. Algo en ellos clamaba como una luz en la historia, una irrupción de voces, un pedido: hacer hablar al pasado, al presente y al futuro. Veíamos que todo ese material se nos estaba perdiendo y algo teníamos que hacer con esa temporalidad irrefrenable de la destrucción.

La historia de estos dibujos nos hace viajar otra vez al año 2012 y al taller de murga del CAI. En ese momento hacía poco que nos habían trasladado a este nuevo barrio y lxs chicxs hablaban sobre cómo se sentían al vivir en un nuevo lugar. Entre las preguntas que nos surgían en el taller -mientras hacíamos cartografías sociales y mapeos colectivos- estaban las siguientes: ¿se acuerdan de dónde vivían antes de venir a Sol Naciente? ¿Quiénes vivían en el mismo lugar? ¿Cómo se llamaba la villa donde vivías antes? ¿Qué extrañas o qué te gustaba de la villa? ¿Les gustaría dibujar cómo era su casa? ¿Hubo gente que no se quería venir o se quedó allá? ¿Cómo se sienten acá? Con todos esos dibujos hicimos una muestra de cartografías sociales y relatos que se llamó “Villas y barrios de dónde venimos” y un mural que aún se encuentra en el patio de la escuela.

La parte de la historia que no relatamos al momento de este nuevo recomienzo se vincula al destino de aquellos dibujos ya que, con el paso el tiempo, todo se fue marchitando. Los papeles se iban quedando sin color y se despegaban; algunos dibujos se cayeron y se perdieron; otros, se rompieron. Lxs niñxs que los habían construido no estaban más en la escuela, ya casi nadie sabía qué hacían esos dibujos en esa pared, ni qué decían. Estaban en estado de destrucción, pero también de cierta inexistencia, se trataba de una materialidad que, así como nos interpelaba en su destrucción –a

⁵⁶ Una primera versión de esta narrativa fue publicada en la Revista *Heterotopías*, una publicación del área de estudios críticos del discurso de la escuela de Letras en la cual estudié y de la que sigo formando parte desde espacios como la cátedra de Teorías de los Discursos Sociales II. Me interesa dejar un apunte sobre aquella escritura y su funcionamiento porque intuyo que arroja pistas para pensar en aquello que *pasa entre* la experiencia y la escritura, en relación a los movimientos reflexivos que habilitan. Escribí el artículo durante la segunda mitad del año 2018 mientras terminábamos la construcción del museo con lxs chicxs y organizábamos su inauguración. Se trató de una escritura al calor de un movimiento investigativo en curso que estaba llegando a un cierre de ciclo, a una vuelta de espiral. Una escritura exigente y problemática, sin lugar a dudas necesaria, en la que fui compostando la experiencia, visibilizando sus tensiones, arrosos, inquietudes, signos. Durante el movimiento escritural pude explorar y poner en funcionamiento un modo en que podría funcionar la tesis doctoral: *entre* narrativas pedagógicas. El trabajo del artículo, a modo de laboratorio, dejó a su paso un modo de funcionamiento posible. Echó a andar la noción de *invención narrativa*. Fue una simiente.

nosotras, quienes habíamos formado parte de su creación- también (in)existía para lxs demás. Interpelaba, se derruía, por eso, (in)existía. Recordemos aquel espacio inconcluso donde acontece la “Obra en Construcción”.

Tanto para nosotras como para las directoras resultaba vital rescatar las obras porque daban cuenta de la historia del barrio desde la experiencia de lxs niñxs, con sus palabras y dibujos. En su momento, la muestra generó una disrupción en las paredes de la escuela, especialmente, para la mirada de lxs adultxs porque se trató de un espacio en el cual lxs niñxs hicieron presentes sus experiencias de vida en el territorio y, particularmente, de la experiencia del traslado al nuevo barrio. Esto generó una irrupción de discursos en las paredes de la escuela que configuró un orden o reparto nuevo de voces y lugares para hablar de lo social (Ranciére, 2010; Gómez, 2013). La presencia de los dibujos en cierto estado material entre la inexistencia y la destrucción nos movilizaba a un hacer por demás desconcertante ¿A dónde nos llevaría el rescate? ¿Qué venía después? Acaso se trataba de hacer del peligro un canto, un momento para escuchar.

8.1. Peligro, inexistencia, rescate



Cartografías Sociales derruidas en el pasillo de la Escuela (2015).

La presencia de la ruina y su singular yuxtaposición entre tiempos pasados y presentes -o pasados en el presente-, entrañaba una serie de misterios que tuvimos que empezar a pensar: la reconstrucción y transmisión de lo que empezaba a ser historia comunitaria y la importancia de la creación de contextos para la transmisión que pudieran ser significativos para lxs niñxs. ¿Qué lugar podía tener en la escuela la reconstrucción y transmisión de la historia del barrio tal y como había sido contada por lxs niñxs desde su experiencia?

Ante el fracaso del primer intento de restauración en el taller *Obra en Construcción*, decidimos asumir por nuestra cuenta una serie de tareas de rescate de los dibujos ante la inminencia de la destrucción. Se tomaron fotografías de las cartografías de las villas, realizadas por lxs niñxs en el año 2012 y, a partir de ellas, elaboramos un nuevo montaje de cada una sobre bastidores. Las fotos se obtuvieron durante la primera exposición en el pasillo de la escuela e, incluso, antes de que comenzaran a deteriorarse. Las distintas cartografías de cada villa fueron recompuestas, a modo de collage, considerando las fotografías impresas, recortadas y pegadas en piezas con relieve y la transcripción de algunos textos que ya no se veían. Se generó un encuentro entre fotografías de dibujos y textos impresos en vinilos que se refugiaban en bastidores con protección acrílica. Con los restos quedó una nueva imagen, un collage, acaso lo que resta, las ruinas de las villas. Recuerdo cierta sensación de contacto con aquello *vital* que alojaban mientras las reconstruíamos: “Muchas de estas villas ya no existen más, les pasaron por encima las topadoras. Estos dibujos y estas palabras son algo de lo que queda de ellas” (CI, 2017), escribía por aquellos días.

Ya enmarcadas, las colocamos en la pared del pasillo y le propusimos al grupo de niñxs -que había investigado el año anterior la historia barrial con la maestra Isabel- si acaso nos querían ayudar a pensar “qué hacer con esos cuadros”⁵⁷. Una provocación para abrir un espacio experimental y, en buena medida, incierto, pero convocando solo a aquellos que quisieran participar y en un espacio paralelo a la clase.

Del instante de peligro e, incluso, del momento en que debimos asumir el peligro como una situación que nos forzaba a hacer algo, ingresamos a cierto estado de interrupción e incertezas que nos hizo recobrar la “*Obra en construcción*”. Tal como si se tratara de un modo de habitar la escuela y de estar con lxs chicxs en el taller, una forma de andar como grupalidad experimentando y construyendo. Era un estado de preguntas y desorientaciones que decidimos habitar inventando con lxs chicxs, habitando ese pasillo que podía transformarse. Vimos que interrumpir no es dejar de hacer, sino

⁵⁷ La experiencia de IAP que desplegamos con la maestra Isabel y el grupo de chicxs de cuarto grado es aquella que relata la narrativa 3 “Por qué vivimos en las afueras de la ciudad” (capítulo 5).

atreverse a otros modos. Así es como surgieron interrogantes como: ¿Qué sabíamos de exposiciones, montajes, museos de la memoria o museos escolares?, ¿Qué y cómo construir? y ¿con qué recursos?⁵⁸

Dialogando junto al equipo directivo de la escuela, entendimos que fue la temporalidad de la destrucción material lo que nos movilizó a reconocer o construir un problema en común y, por lo tanto, actuar. Dedicarnos a pensar qué hacer con las cartografías derruidas, rescatarlas y asignar un espacio en la escuela para ellas fue creando un nuevo compromiso de la institución para con la historia común. Esa historia que aloja y que nos compromete a la transmisión; a la transmisión como montaje o, también, al montaje de la transmisión. La situación de la destrucción nos hizo pensar el lugar, el valor, la potencia de guardar o archivar aquello que frecuentemente se desecha. Preguntarnos por lo que se está perdiendo creó una ocasión para imaginar algo que aún no existía más que en la virtualidad y efectuar nuevos compromisos entre pasados y presentes:

Alicia: Sí, en ese momento, lo sentíamos como una pérdida. A medida que se deterioraba, sentíamos que lo perdíamos y que no se había hecho nada con eso. Uno sentía que se perdía una parte nuestra, una parte de la historia. A la vez, nos dábamos cuenta de que no lo habíamos valorado debidamente. Quizás por eso digo ahora que ese pasillo, como otros que estamos queriendo instalar como el de arte, tienen que ser lugares que, para ser vividos, no solamente transitados, sino vividos, conocidos y queridos por todos, que cuando uno pase ahí, uno sienta... que se sienta, no sé cómo explicarlo.

Cristina: Para mí sí o sí había que arreglarlo, para mí era como, viste cuando vos tocás los diccionarios o cualquier cosa muy antigua que hay que tocarlo con guantes, para mí era así. Había que tener mucho cuidado, recortar cada una de las partes y volver a armarlo con muchísimo cuidado, sacarle una fotografía para saber cómo armarlo después. Para mí era tener un cuidado con eso... Entonces, el retomar, tanto de tu parte como de nosotros, el proyecto del museo de la memoria fue retomar el mapeo y seguirlo trabajando con lxs niñxs, yo creo que de ahí nace.

Tania: Eso no lo tenemos que dejar al azar. No son cuadros, hay toda una historia ahí adentro de la que nos tenemos que apropiarnos y

⁵⁸ Con las compañeras que se fueron sumando cada año elaboramos un proyecto para postular a las becas a la creación del Fondo Nacional de las Artes. La obtuvimos en el año 2017 y con esos recursos abonamos algunos de los gastos de la construcción del museo aunque priorizamos siempre los materiales que teníamos a mano como pallets, mdf, pizarrones, etc.

transmitir a lxs nuevxs, a lxs más jóvenes, tanto a lxs niñxs como a lxs maestrxs nuevxs (DR equipo directivo, 2018).

Los sentidos sobre el valor documental atraviesan las tensiones de cualquier proceso de montaje y archivo, entre el valor monumental de conservación y la necesidad de desacralizarlo para volverlo cercano y reutilizable. En nuestro caso, sucedió que las cartografías sociales, materiales cuyo destino era la desintegración, devinieron obras, es decir, atravesaron un proceso de valorización del material. Luego, nos preguntamos cómo hacer de la obra un vector de implicación, que provoque ciertos hábitos visuales y de tránsito cotidianos. Entonces, ¿cómo lograr que sea visto y no encasillar la mirada?, ¿cómo hacer del collage una obra a ser observada y de la obra un testimonio visual?, ¿cómo se habilita a la construcción de conocimiento a través de las imágenes y los textos en una espacialidad para interactuar, como nuestro pasillo en construcción?

Como se advierte en el diálogo, una de las vicedirectoras puso especial atención a la mirada pedagógica y a la construcción de la memoria en nuestro espacio. Teníamos que abordar la construcción de un lugar para la experiencia de la memoria y, por lo tanto, pensar qué elementos deberían acompañar las imágenes y qué dinámicas podrían activar las fuerzas latentes de significación de los documentos rescatados. Se trataba del problema del montaje de ciertos marcos que dispongan a la construcción de sentidos y que ayuden o habiliten al trabajo de la memoria colectiva. Transitamos, entonces, una serie de problemas: de la restauración al montaje y de las ruinas a la construcción de la memoria. Nos embarcamos en la complejidad de trabajo montajístico-curatorial entre disponer y direccionar una mirada a la exposición, “no dejar todo al azar”, como decía la vicedirectora. El peligro y la destrucción de las imágenes abrieron un tiempo para pensar y encontrarnos de otro modo ante un problema que se había vuelto común: ¿por qué hay que rescatar estos documentos?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿qué *posibles* habilita su rescate?

8.2. Hacer hablar las paredes. Remontar



Montajes abiertos en el pasillo de la Escuela (2017)

Recomenzamos en el ciclo lectivo 2017. Ocurren encuentros casuales en los pasillos de la escuela con el grupo de niñxs que venían investigando la historia del barrio desde el año anterior con la maestra Isabel. Lxs chicxs me preguntaban cuándo iría a trabajar con ellxs y qué estaba realizando con los otros cursos. Ahora tenían otra maestra y eso fue una buena excusa contarle a ella lo hecho juntxs. Luego de eso, comparto unas jornadas en las cuales les invito a recordar y amar un video y lxs chicxs propusieron realizar un recorrido por el barrio hasta la plaza para ver cómo se encontraba y hacer un picnic.

Durante el primer tramo del año, tomamos la decisión de restaurar las cartografías en conjunto con el equipo directivo y, a partir de allí, de aquella nueva materialidad, y de nuevas imágenes, invitar a lxs chicxs a hacer algo con ellas. Se trataba de un problema que no traía todas las soluciones pensadas sino pretendía en realidad generar ganas de inquietar. Apenas aparecieron aquellas primeras ideas que habían surgido al calor del taller “Obra en construcción” del CAI y que habían quedado en aquel plano de lo virtual. Una vez restaurados los dibujos y expuestos en el pasillo, pegamos un cartel sobre ellos: “¿Q-U-É E-S E-S-T-O?” y conversábamos “¿Qué

historias cuentan estos dibujos? y ¿por qué son importantes?”. La pregunta se empezó a desplegar, se ensambló con otras cosas, y empezó a existir entre nosotrxs.

Algo de aquella vitalidad aparece en los registros de la jornada posterior al montaje de las cartografías restauradas. “¿Vieron algo nuevo en la escuela?”, pregunté a lxs chicxs al llegar al grado. Luego de conversar sobre lo que habían visto, les comparto la invitación de volver a armar el grupo de historiadorxs y ver qué podemos hacer con esos cuadros restaurados. Insisto en que se trata de una invitación y que pueden venir quienes lo deseen.

Levantán la mano todxs. Me sorprende. Después pienso “Claro, es salir afuera”. Entonces propongo salir en pequeños grupos, para no interferir en las clases de los demás y así ir rotando. Todxs seguían levantando la mano. Un poco apurada y desconcertada, decido que salga conmigo la primera fila, la de la derecha. Al regresar, saldría la otra y así los días siguientes. Insisto en que vengan conmigo solo quienes quieran, que no es obligatorio. Vienen todxs lo de la fila. Vamos al pasillo, nos sentamos frente a los cuadros ⁵⁹.

Retomo las preguntas acerca de qué es eso. Los que vienen del año pasado dicen que son dibujos de donde provenían los niñxs que asistían a la escuela en el año 2012. Conversamos sobre por qué es importante eso. Apunto lo que escucho: “Son los recuerdos de lxs chicxs que venían en el 2012. Ellxs querían dejar esto para que lo veamos nosotrxs”, “la historia de lxs chicxs que venían antes a la escuela”.

En un momento de la conversación les digo que con las directoras pensamos que era importante conservar esos dibujos y lo que lxs chicxs pensaban y por eso los pusimos ahí y en esos cuadros, pero que capaz hace falta agregar información para que la gente entienda de qué se trata. “Un título”, alguien dice. “La historia de Sol Naciente”, dice Marianela.

¿Y por qué puede ser importante? Pregunto. “Es importante por la memoria”, dice Mati. “¿Y qué es?” Vuelvo a preguntar. “La vida de antes”, dice. “Pero yo también quiero poner la vida de ahora”, agrega Tiziana.

⁵⁹ La lectura y relectura de este fragmento de mis cuadernos de investigación me genera ciertas incomodidades que resulta preciso apuntar. Me veo tomando decisiones unilaterales que podrían haber sido pensadas por todxs como una instancia de aprendizaje en torno al hacer juntxs y tomar decisiones pensando en lo colectivo. Me veo reproduciendo pensamientos un tanto lineales. ¿por qué pienso que lxs chicxs “sólo querían salir afuera”? ¿Acaso no podría haber indagado qué *pasaba* en el taller además de eso? ¿cómo? Decido, unilateralmente, que van a salir los de una fila y luego los de otra, apurada, para no perder más tiempo. No di el tiempo de pensar alternativas junto a lxs chicxs. Me veo reproducir prácticas y lógicas escolares que podría haber replanteado. En estos fragmentos me expongo.

Tizi dice que ella quiere poner lo que están haciendo ellxs, recuperar la plaza. Genial, les digo yo, entonces tenemos dos cosas para pensar y para poner. Pregunto qué será importante agregar a esta pared para que se entienda y cómo y dónde poner todo lo demás que están haciendo o quieran mostrar.

“Pero en dónde, seño”, dice Tizi, “si esa pared ya está toda ocupada”. Entonces me paro y camino hasta el ingreso del pasillo. “Miren”, digo, “tenemos esta pared, esta otra, esta y esta, y después aquellas que dan al comedor, y las del hall. Un montón de paredes para poner cosas. Y cada año se pueden ir agregando cosas”. “Pero nosotros el año que viene ya nos vamos de la escuela”, dice Tizi. “Y bueno, pero no importa”, agrego yo, “lo pueden seguir lxs otrxs chicxs”. “Ahhh claro”. Se queda pensando Tizi. (CI, 2017)

En este primer encuentro de reactiva ya surge un principio compositivo para el museo que fuimos desplegando, la vida de antes, la de ahora, lo que queremos contar.

Así, reactivamos investigación y creación, el pasillo de la escuela se transformó en un espacio de trabajo para el Grupo de Historiadores e Historadoras. En esta fase fue importante la transmisión de la historia, entre mi memoria y la de la directora, quienes recordábamos, a lxs chicxs historiadorxs. Al año siguiente fuimos empezando a encontrar instancias significativas para entrevistar a algunxs chicxs que habían sido autorxs de aquellos dibujos⁶⁰.

Inicialmente, el lugar de la muestra de cartografías que se había nombrado “Villas y barrios de dónde venimos”, era uno de los pasillos de la escuela que conducen al comedor. Como espacio potencial para volver a componer algo, el pasillo nos resultaba atractivo en tanto espacio de circulación cotidiana. Nos interesaba experimentar esa espacialidad con lxs niñxs y que la circulación cotidiana habilite a construirlo en un espacio vivo, donde se pueda intervenir espontáneamente. La idea de archivo y la de museo vivo comparten esa convicción: archivar no es almacenar. No es dejar que las cosas junten polvo. Lo guardamos para que se pueda tocar, usar y modificar. Pero no fue tan fácil, las paredes son muy duras.

⁶⁰ En el video que realizamos con el grupo de historiadorxs encontramos una de estas entrevistas, aquella realizada a Joaquín de Villa Rivera Indarte. Joaquín fue parte del proceso de construcción del museo ya que participó de varios talleres como egresado. Comenzó a sumarse al vernos trabajar en el pasillo en ocasiones en que acudía a la escuela por otros motivos. La presencia de Joaquín también nos habla de una escuela y un espacio abierto a quien se siente convocado o movilizado a permanecer. Podemos acceder al video con el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=EeyRTnI2wfo&feature=youtu.be>



Montajes abiertos en el pasillo de la Escuela (2017).

Después trabajamos sobre la pregunta: ¿Qué se le podría agregar al pasillo para que se entienda que cuenta estas historias y para que llame la atención? Surgieron estas “Ideas”:

- Poner carteles con letras más grandes y dibujos
- Poner muebles para guardar historias
- Poner un mapa de Córdoba
- Hacer un juego de la historia del barrio
- Hacer un carrito del museo
- Poner Fotos y textos
- Poner un pizarrón, un lugar para escribir los sueños en el pasillo

En primer lugar, nos abocamos a la elaboración de algunos textos breves sobre la historia del barrio, de la escuela y de las cartografías que ayuden a dar sentido a estos restos expuestos. Una de las condiciones que hicieron posible este proceso se relaciona con que gran parte del grupo ya había atravesado un proceso de Investigación Acción Participativa sobre la historia del barrio el año anterior a partir de ciertos disparadores de imaginación detectivesca que, de alguno modo, generaron un *plano común* de contenidos, intereses y vínculos entre nosotrxs desde la participación. Este plano común

de experiencia posiblemente colaboró en volver atractivo un nuevo proceso. Asimismo, el convocarlxs como personas necesarias e importantes en la realización de una tarea de rescate de memorias del olvido, así como de transformación del pasillo escolar.

Se trató de un proceso breve e incipiente de reconstrucción de la historia donde entrevistamos a algunas personas que se consideraron importantes porque habían vivido aquellos tiempos (como la directora de la escuela y una vecina) y la consulta a noticias publicadas en periódicos locales. Con esta información, elaboramos dos textos para exponer en la pared que cuentan la historia del barrio y de la escuela. Lxs chicxs tuvieron un rol importante en la elaboración de textos para que pudieran ser entendibles para todxs. De alguna manera, oficiaron de traductores del registro periodístico a un registro más oral, sencillo y cercano a todas las edades que conviven en la escuela.

La pared se fue transformando en un collage: pegábamos ideas y textos, imaginábamos la forma y los colores de los carteles para que llamaran la atención, experimentábamos. A partir de libros álbum, una caja con objetos y un cuento para inspirarnos, creamos un repertorio de imágenes y palabras para diseñarla:



Montajes abiertos en el pasillo de la escuela (2017).

Durante la creación de este universo poético para configurar nuestra pared del Pasado y empezar a disparar algunos sentidos posibles, se comenzó a articular la idea de un viaje a través del tiempo y de una máquina del tiempo. Lxs niñxs proponen también crear un espacio para el Presente y un pizarrón para el Futuro, conceptualizando de algún modo nuestro trabajo de la memoria a través de las temporalidades:

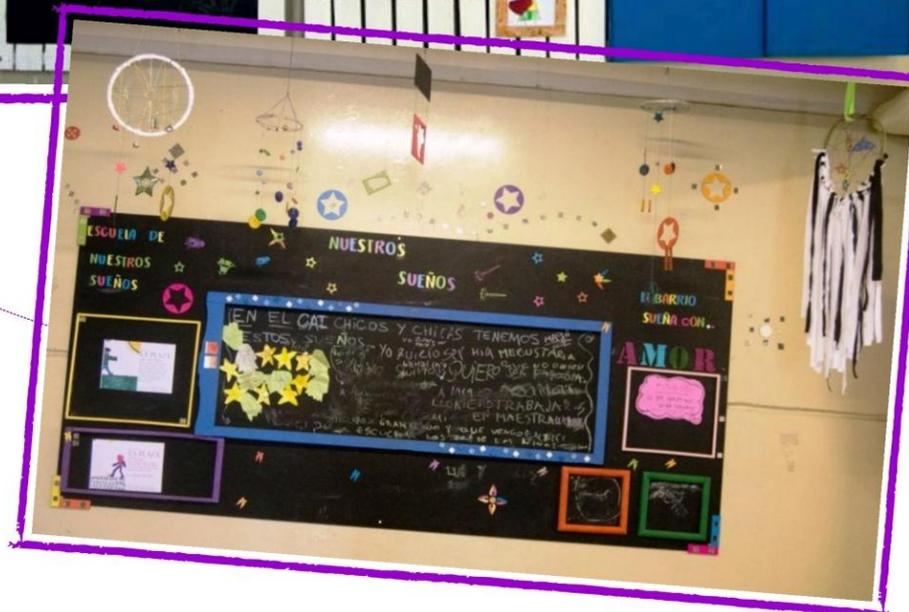
LAS HISTORIAS DE ANTES: la historia del barrio, la historia de la escuela, la historia de los niñxs y vecinxs que vinieron primero a vivir al barrio

LAS HISTORIAS DE AHORA: lo que pasa en la escuela, en el barrio, en la calle. Lo que hacen lxs niñxs. Que lxs niñxs mejoran la plaza, ayudan mucho, mejoran el barrio.

FUTURO: lo que queremos, lo que soñamos. Que los chicxs que pasen por el pasillo y escriban sobre el futuro en un pizarrón. (CI, 2017)

Para hacer hablar las paredes transformamos el pasillo y su uso convencional: de funcionar como un espacio más bien vacío que solo conecta, un espacio de circulación más no de permanencia, se transformó en una obra en construcción que se habita para ser construida. Aunque hubo etapas de trabajo y tareas convenidas, siempre se disponían materiales para observar, buscar y hacer algo, diversos modos de disponerse de los cuerpos. Los materiales estaban y cada quien iba creando alguna idea y algún movimiento con ellxs. Proponíamos algunas ideas, cada quien aportaba en lo que más le interesaba, a veces estar, mirar, opinar. Lxs que por casualidad pasaban, por ahí aportaban algo.

El pasillo se transformó durante estos años en un espacio de memoria, en un museo que invita a mirar, jugar, escribir. El movimiento constante, siempre abierto, de la construcción y del tránsito constituye, de hecho, su lógica. Busca que se lo pueda habitar de diferentes maneras. Cada quien a su transitar, cada vez.



Los primeros sitios del museo: el Pasado, el Presente, el Futuro (2018)

8.3. El archivo lo impregna todo

Mientras empezábamos a montar la pared del pasado, Laura, compañera del colectivo FERIA de Archivos, propone: “Armar una línea quebrada que continúe el paso de lxs niñxs por el pasillo, invita a ir viendo las cartografías una por una mientras caminan, sigue sus pasos. Así, la espacialidad se empieza a mover...” (CI, 2017). Una vez instaladas las cartografías-obras, la espacialidad vacía del pasillo empezó a tener un nuevo volumen, sugiriendo, al menos, otra circulación posible. El uso, acaso impropio, de cierta lógica museológica nos funcionó en su momento para activar dinámicas en torno a la valoración de las cartografías realizadas por lxs niñxs a través del refugio que armamos para ellas cuando las enmarcamos y asignamos un lugar en la escuela. Asimismo, al instalar soportes de información sobre la historia común. Valoración, asignación de lugar, restauración, exposición son algunas de las acciones que hicieron devenir obra a las cartografías cuyo rescate nos llamó a la invención del museo-archivo-pasillo. Al mismo tiempo, este trabajo de asignación de lugar nos advertía sobre el destino de una multiplicidad de materiales que se producen, que podrían ser valorados, guardados y reutilizados con una perspectiva de futuro.

Quizás operó una doble valoración, la de documento y obra. En esa superposición es donde la lógica del museo y la del archivo activo se empezaron a cruzar, en todo caso, la lógica del archivo lo impregnó todo. Veníamos trabajando en una apuesta expositiva de crear un contexto de significación y experiencia, que proporcionara universos de sentido sobre la historia común y sensibilizara, en el sentido de hacer sensible, hacer sentir, hacer escuchar, aquellos relatos; que su vitalidad interpele, acaso haga preguntas. En medio de este proceso, nos empezamos a preguntar sobre las maneras en que se decide en la escuela qué y cómo guardar, qué y cómo mostrar, lo que hacen lxs niñxs. La idea de archivo como espacio y la archivación dinámica de valoración y de irrupción de las experiencias empieza a configurarse como una lógica que trastoca lo escolar, ¿qué pasa si empezamos a decidir juntxs de verdad o si deciden lxs niñxs?

En la decisión de rescatar las cartografías se pusieron en juego algunos elementos que, como pistas, activan el pensamiento y la experimentación en torno a la comunidad, el lugar de lxs niñxs, su escucha y su palabra, así como la potencia de la escuela al asumir la historia comunitaria no solo como elemento identitario sino también motor de reflexiones sobre el vivir juntxs. Aquí se nos presentaba el enlace entre memoria y experiencia, archivo y museo: ¿cuándo, cómo y dónde emergen y circulan las experiencias de lxs niñxs sobre la vida en común?, ¿quiénes y cómo las hacen circular?, ¿qué pasa cuando hay quienes escuchan y asumen su resonancia?, ¿qué podemos

hacer con los documentos que nos hablan de la experiencia de lxs niñxs que habitaron el barrio y la escuela en sus primeros tiempos? (Gómez, 2014). Nos apropiamos de las preguntas haciendo, experimentando, sin saber exactamente por dónde. Declaramos que la creación de aquello aún incierto sería *con* lxs niñxs y desde la incerteza común. Aparecieron palabras para conectar: archivo, experiencias, memoria, comunidad y escuela.

Con las compañeras del colectivo FERIA de Archivos empezamos a comprender el proyecto del pasillo devenido museo como un “espacio organizado” para poder recuperar aquello que se considere importante con cierta lógica del uso, reutilización o reciclaje. Aquella conceptualidad del archivo la planteamos desde su “principio activo” en vez del principio inerte del archivo convencional, como plantea Anna María Guasch (2011) en su investigación sobre el paradigma del archivo en la producción artística contemporánea. Su estética se podía desplegar, así, en la coordinación de cierto corpus a través de aquel principio de incorporación y reorganización continua de los materiales, así como el establecimiento de nuevas relaciones de temporalidad entre pasado, presente y futuro que se pudieran experimentar en el contacto con ellos. Desde la lógica del archivo activo pensábamos la posibilidad de rescatar cierta información histórica que se podría haber perdido, convirtiéndola en físicamente presente, sin renunciar al despliegue de estrategias creativas para que la posibilidad ¿contingencia? de nuevas combinaciones entre los elementos acontezcan: los del pasado, los del presente, los del futuro, los que vemos en los cuadros “antiguos” realizados por niñxs, los testimonios orales que circulan en ese espacio y a partir de él, lo que nos cuentan las fotos, lo que escribimos en papeles que se pueden guardar, los que escribimos en un pizarrón y se borran. Vislumbramos la posibilidad de desarrollar una “estética de organización” para hacer memoria y rescatar del olvido, de la amnesia, de la destrucción y de la aniquilación. También, de la quietud y el desuso. De cierta inexistencia. Implica una selección, un pensar ¿qué se quiere archivar?, ¿de qué manera lo vamos a hacer?, ¿en qué espacio?

Resuenan las palabras de la directora: “Algo que pasa en todas las escuelas es la dificultad para archivar y conservar estas cosas importantes”. En los diálogos sobre la línea de vida institucional situamos un programa que también buscó recuperar aquellas memorias de las comunidades recientemente erradicadas, el Programa ATEC desarrollado en el año 2011⁶¹. No obstante, no quedaron registros de aquellos trabajos

⁶¹ El Programa ATEC (Asistencia Técnica Escuelas Comunidad) de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) desarrolló un proyecto en nuestra escuela durante el año 2011 bajo la coordinación general de Daniel Lemee. Se buscaba poner en común las historias de las familias que integraban el barrio después del proceso de erradicación a partir de talleres con docentes, estudiantes y familias. Algunas docentes destacan haber realizado encuentros, como rondas y mateadas, en los cuales

en la escuela. Sí una serie de materiales bibliográficos que logramos recuperar en los cuales se introducían experiencias sobre archivos escolares en tanto espacios de valoración de los documentos y trabajos diversos elaborados por estudiantes y docentes (entrevistas, videos, fotografías, documentales, cuentos, poesías, murales, dibujos). Se fundamenta la importancia histórica y pedagógica de estos materiales de archivo que pueden ser retomados en nuevas propuestas de aprendizaje (Del Pilar, 2009). Fuimos configurando una concepción de archivo en tanto espacio activo, dispuesto e itinerante, vivo, pensado de manera accesible para quienes habitan la escuela.

Incorporar la noción de archivo en la escuela se nos presentó como una oportunidad. Como archivar no es almacenar, implica un montaje y permite la multiplicación de lo que ocurre, nuestras prótesis de la memoria, que también podían funcionar en la lógica museológica, se combinan estructural y creativamente con la reproducción o recreación. La primera exploración del pasillo como espacio a ganar, a vivir y a experimentar, activó cierta conceptualización de una Escuela-Archivo (Gómez y Reyna, 2017). Una Escuela-Archivo es una escuela que circula y hace circular. Puede ser escuela-museo que cuenta las historias de lxs niñxs a partir de sus propios montajes, invenciones, búsquedas; intenta expandirlas, multiplicarlas. Archiva para hacer ver, contar, circular. Invita a repensar la escuela y las formas en que la voz o experiencia de lxs chicxs puede aparecer, ser valorada y tenida en cuenta, escuchada. Invita a repensar la escuela como dispositivo de enunciación de lxs niñxs hacia sus adentros y afueras. La tarea del rescate, del entrecruzamiento entre el trabajo de nuevxs historiadorxs y archivistas, se propone tanto para los documentos del pasado reciente como para los que producimos en el presente. Más aún, para su yuxtaposición.

Con estas ideas y convicciones engranadas, engranándose a modo de apunte en pizarra, fuimos delineando sus funciones:

-comunicación-registro: ¿qué queremos comunicar?, ¿a quiénes?, ¿qué queremos mostrar de lo que hacemos?, ¿qué registramos?, ¿con qué materiales registramos?, ¿cómo lo hacemos circular?

-exposición: ¿qué exponemos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo lo montamos?

-guardado: ¿qué queremos guardar?, ¿qué deseamos que permanezca en la escuela?, ¿cómo lo guardamos para que se preserve y que otrxs puedan verlo?

las familias pusieron en común sus experiencias en torno a los lugares de donde provenían y así como sus percepciones del nuevo lugar. Recordar este trabajo nos hace pensar en la importancia que tuvo nuestra escuela como espacio de encuentro de la comunidad y de emergencia de voces y escucha. También, en los registros. No contamos en la escuela con registros de aquellas confluencias de relatos que hoy podrían tener un lugar en la historia y la memoria de la escuela y la comunidad, como las cartografías.

-investigación colectiva: ¿cómo se sigue investigando nuestra historia común?, ¿para qué?, ¿a quiénes convocamos?, ¿cómo puede ingresar en la propuesta curricular de cada grado?

-la memoria como experiencia: ¿cómo se habita y activa la pared del pasado?, ¿cómo se activa el contacto y el pensamiento con esos documentos que nos hablan de la experiencia de lxs niñxs que habitaron el barrio y la escuela?

8.4. Hacer andar, conmover



El rap de sexto grado en la inauguración del Museo (2018).

El grupo de historiadorxs que creó el museo estuvo abocado a su invención y construcción durante el ciclo lectivo 2017 y 2018. Durante el 2017 creamos la pared del pasado. Mientras que en el 2018 diseñamos y construimos el presente, el futuro, un mapa lúdico de la ciudad de Córdoba, el cartel de Bienvenida al museo, el logo y un folleto. Trabajamos con una dinámica similar a la del año anterior, en un espacio fuera del aula y paralelo a la clase con participación voluntaria por parte de lxs chicxs, y se sumaron Juli y Vale a acompañarnos como talleristas. Emprendimos actividades colectivas como organizar la celebración del cumpleaños de la escuela, participar en una feria de ciencias⁶² contando nuestra investigación y la inauguración del museo. Hicimos

⁶² En el mes de octubre del 2018 fuimos por primera vez a la Feria de Ciencias y Tecnología organizada por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de Córdoba. La directora de nuestra escuela fue alentada especialmente a participar por parte de la inspectora de las escuelas de la zona para que podamos compartir acerca de nuestro proceso de investigación y la construcción del museo. Se trató de una oportunidad para conocer experiencias de investigación de más de un centenar de escuelas, así como el edificio y los talleres del IPET N°247 "Ing. Carlos A. Cassaffousth" en donde se realizó la feria. Nos

una fiesta. Pusimos en funcionamiento los sitios elementales que componen la máquina del tiempo en un recorrido guiado por lxs chicxs historiadorxs con juegos, coreografías, susurros, máquinas, tizas y folletos: la pared del pasado, los pallets del presente, el pizarrón del futuro, los murales de la memoria.

Anael nos contaba sobre aquel día: “Guardo en mi memoria el rap de los chicos y cuando todxs cantamos: Si dejan de tirar balazos, Vamos a ser felices en el barrio”. A muchxs nos pasó lo mismo, la fiesta culminó con toda la escuela reunida en el SUM para escuchar sus canciones, un momento que nos conmovió de tal manera que no pasó del todo, que quedó suspendido en el aire, atravesando los cuerpos, latiendo en recuerdos. Una luz sobre aquellos misterios de la existencia: la supervivencia de lo que vivimos. Lxs chicxs de sexto de la tarde, organizadorxs y creadorxs de la Fiesta, se prepararon para cantar sus temas. “Los Raperos del Sol”, como por ahí se nombran, arrancaron:

Somos los chicos de barrio Sol Naciente
Jugamos, cantamos, vivimos y soñamos
Vamos de frente porque somos buena gente
Aquí hay gente buena, también hay delincuentes
Los padres de hoy eso te advierten
Hijo no te vayas, no quiero perderte
Hay chicos en las esquinas que vuelan por encima
Ellos se levantan y después todo termina
Día tras día me pongo a pensar
Que Sol Naciente puede cambiar, puede cambiar.

¿Qué tanto podemos hacer andar y hablar a una colección de recuerdos? Al activar esta circulación de escrituras nos planteamos el ejercicio de escuchar sus engranajes, qué nos dice su funcionamiento, qué nos dice aquello que se engrana, en el experimento pedagógico de inventar una máquina del tiempo con niñxs. Pusimos en movimiento la reconstrucción de la historia del barrio, los dibujos de niñxs devenidos testimonios visuales y obras, un pasillo disponible como territorio de creación y luego nos detuvimos a escuchar eso que lxs chicxs nos decían querer guardar en su memoria: “la

organizamos en grupos y en diferentes modos de participación, siempre voluntarios, para poder presentar nuestro proyecto en un stand durante dos días. Elaboramos para aquella oportunidad tres afiches en los cuales reconstruimos el proceso de investigación-acción realizado entre el 2016 y el 2018 por el grupo de historiadorxs. Los afiches, el álbum y el vídeo de lxs historiadorxs fueron los elementos con los cuales armamos nuestro stand para exponer y contar. También agregamos lucecitas de colores y estrellitas del museo.

fiesta del museo, cantar juntxs 'si dejan de tirar balazos, vamos a ser felices en el barrio'. O lo que alguien escribía en su álbum de recuerdos de lxs historiadorxs, junto a una fotografía: "Se van, pero dejan huellas... el Museo de la Memoria".

Cuando activamos el movimiento de IAP con lxs historiadorxs entendíamos que todo proceso de memoria debería implicar, necesariamente, una instancia de problematización, en el sentido de construcción de una mirada crítica con lxs chicxs, hacia la historia de la comunidad para pensar el presente. En ese sentido, lo acontecido quizás haya resultado un nuevo fracaso. Tal y como escribíamos hace un tiempo:

...ni durante las primeras experiencias de IAP con cuarto grado ni durante el proceso creativo posterior que emergió de aquellas (la creación de un pasillo-museo que cuenta la historia de la escuela y del barrio entrecruzando espacios del pasado, el presente y el futuro) creemos que pudimos realizar un proceso de análisis crítico de esta historia vinculado a las preguntas: ¿y por qué los sacaron del lugar donde vivían?, ¿qué decían los que no querían ser trasladados?, ¿qué pensaban lxs niñxs?, ¿qué derechos se cumplieron y cuáles no?, ¿se cumplen nuestros derechos hoy?, ¿qué podemos hacer?

Una energía de acción que empezó a caracterizar los encuentros hacía difíciles las instancias de reflexión que proponíamos (quizás demasiado complejas) y que implicaban la escucha o lectura de testimonios escritos, visuales y audiovisuales para comprender los procesos que pensábamos poner a discutir (Gómez, 2016).

Aunque quizás también podamos imaginar que se trata de un sentido alrededor del movimiento de la memoria algo diferente a aquél pensado desde la problematización. Creemos que el movimiento de la memoria que activamos hizo lugar a que nos importe la singularidad de una vida, de varias vidas, de lo que tengan para decirnos; que nos importe y acaso nos trastoque en el presente, en el cotidiano escolar, en una fiesta para todxs. Más que la problematización de la historia común, lo que aquí se movilizó fue quizás que a alguien le importe el testimonio de lxs chicxs, sus experiencias pasadas y presentes, que a la escuela le importe. Lo que se activó en nuestra experiencia posiblemente fue no tanto la comprensión crítica de un vínculo con el pasado de la comunidad y la historia colectiva sino la inscripción de lxs niñxs en la historia común, una inscripción que quedó cuando cantaron quiénes son y dejaron sus huellas en la escuela. Una inscripción como sujetx colectivo: lxs historiadorxs, lxs Raperos del Sol. De aquel gesto de inscripción puede hablarnos la última página del Álbum de Lxs Historiadorxs que, hasta ahora, dice:

Les queremos comentar que nosotrxs lxs historiadorxs, ya nos vamos y nuestro museo de la historia quedará solo y queremos decirles que si pueden tomar nuestro lugar, hacer las cosas que no pudimos como por ejemplo: el juego del museo, seguir investigando la historia, escribir libros, seguir mejorando el barrio, la plaza.

Ojalá puedan seguir mejorando, construir lo que falta del museo. Se lo dejamos a cargo.

Para nosotrxs es muy importante el museo de la memoria. Estuvimos trabajando tres años y sería una pena que acabe algo tan hermoso. Por eso, le pedimos a quinto grado que tomen nuestro lugar ...
(Àlbum de Lxs Historiadorxs, Escuela J.R.Recalde)

La carta también nos dice algo acerca de la construcción del relato de la investigación. Tal y como lo cuentan lxs niñxs en el video y en el álbum de lxs historiadorxs, el relato unifica los tres años de trabajo colectivo bajo el nombre de Grupo de Historiadorxs. “Estuvimos trabajando tres años”, dicen en la carta. “El grupo comenzó en el 2016”, dicen en el video. Nuestras narrativas configuran esos tres años de co-investigación apuntando una diferencia en el modo de movernos con lxs chicxs: de *movimiento itinerario* y *movimiento obra en construcción*, con dinámicas que dispusieron diferentes maneras de involucramiento grupal. El primer movimiento fue con todo el grado y la maestra mientras que el segundo con un grupo rotativo y voluntario. No obstante, lxs chicxs advierten una continuidad “de grupo”, probablemente también marcada por nuestra presencia que hace al trabajo con “la seño Luz”.

Para nosotras, el movimiento investigativo del año 2016 responde a un ciclo temporal determinado y aquellos movimientos propios de los años 2017 y 2018 constituyen otro ciclo, en el que surge propiamente la idea de Grupo de Historiadorxs. La carta y el video de lxs historiadorxs, discursos en los cuales realizamos una inscripción intencionada de nuestra historia en común, muestran un relato unificado que se fue configurando a partir de dinámicas específicas que diseñamos para reconstruir dicha historia. El relato unificado nos habla partir de la experiencia grupal, *impropia* a lo escolar, *con* la seño Luz.

Advertimos otro gesto en la carta. “Se los dejamos a cargo”. Niñxs que legan saberes y experiencias valiosas a lxs niñxs que les siguen. Legan un museo, una construcción, una creación significativa para la comunidad. Legan algo que no está concluido. Convocan, invitan, a formar parte, a seguir. Niñxs constructores y transmisores de memorias. ¿Pistas para abordar su proceso de institucionalización? Uno

de los hallazgos fortuitos responde a cierta conceptualización que podemos vislumbrar en el discurso de lxs chicxs sobre el trabajo de historiadorxs y del museo a partir de su experiencia de investigación acción. Cuando enumeran las actividades del grupo en aquella carta, refieren tanto a la investigación de la historia del barrio, el cuidado del la plaza y el juego del museo y proponen: “Seguir mejorando el barrio, la plaza”, también “seguir mejorando el museo”.

En nuestras reflexiones, el proyecto de intervención de la plaza del barrio que surgió en el recorrido de IAP realizado con la maestra Isabel y el grupo de chicxs de cuarto grado (en el año 2016) había sido algo puntual que todavía no lograba afianzarse de manera sistemática en la institución como parte del proyecto del Museo. De hecho, durante el último año (2018) no se realizaron trabajos comunitarios o de intervención en el barrio. En ese sentido, hallamos quizás una manera propia de conceptualizar el trabajo de historiadorxs y constructorxs del museo que podría ser tomado a partir de estas formas de dar sentido a la experiencia que leemos en los discursos de lxs chicxs: ser historiadorxs es investigar sobre el barrio, mejorar el barrio, la plaza, la escuela y el museo. Una conceptualización que se puede realizar a partir de la experiencia del grupo y los diferentes movimientos investigativos. Creemos que son ejes emergidos a partir de la experiencia que pueden servir de base para abordar la vida del museo, su proceso de institucionalización. Un haz de luz para pensar la memoria, su trabajo, situada en el barrio, en la escuela, desde el museo.

Las cartografías de las villas, reconstruidas a partir de las fotografías que les habíamos tomado antes de que comenzaran a destruirse, constituyen para nosotras un testimonio visual en el cual hablan historias soterradas, historias entre escondidas y olvidadas, desoídas porque quizás no siguen del todo el relato promovido desde el gobierno que dio origen al barrio. Ofrecen, de hecho, otras miradas. Hablan desde la experiencia de lxs niñxs al haber sido trasladadxs a un nuevo barrio junto a otras 8 comunidades que no conocían, alejadxs, rodeadxs de descampados, a donde el colectivo no ingresaba. Nos hablan de distribuciones desiguales de derechos, de espacios, de escucha. Devenidas obras-documentos, dicen algo más en el *gesto* que las constituye, un montaje, al fin y al cabo: dicen que *importan*, dicen que importan las cosas que dicen y hacen lxs chicxs, dicen que deben *seguir importando* las cosas que hacen lxs chicxs. Ellxs las interpretaron como recuerdos, recuerdos *de chicxs para otrxs chicxs*. No habíamos percibido ese gesto, hasta que se lo escuchamos a ellxs.

El museo archivo, un pasillo en construcción permanente, con sus imágenes, textos, estrellas, espejos, naves, paraguas, atrapasueños, pizarritas y pizarrones, cajitas, muebles, marcos para exponer cosas y sogas para colgar papeles, textos, fotos, dibujos, de todo un poco, estaría articulándose como un dispositivo de enunciación de lxs chicxs.

Una oportunidad de valoración, de decidir qué mostrar, qué guardar; un lugar para mirar lo que otrxs guardaron y hacer cosas nuevas. Una advertencia sobre lo que no se pueda estar valorando con perspectivas abiertas de futuro. Superficie donde se pueden exponer e inscribir las experiencias de lxs niñxs y sus sueños. Espacio para la memoria como inscripción en la historia común, apertura del presente desde la experiencia de que algo importa, nos importe.

Por ahí se acercan vecinxs o familiares de lxs chicxs y nos cuentan de dónde vienen, cómo fueron los primeros años en el barrio, cómo viven. Como Alicia que un día se acercó, vio los dibujos, leyó las palabras y nos dijo: “Y sí, ese fue nuestro error allá en la Villa, nosotrxs no tuvimos en cuenta a lxs chicxs”. O Joaquín, unx de lxs autorxs de las cartografías que hicimos allá por el 2012: “Es muy importante tener esto, los recuerdos, todos estos recuerdos los llevamos en el corazón”.

El pasillo archivo, la máquina museo, desenlace en construcción permanente de un impulso creativo ante la destrucción y ante la impotencia de no saber qué hacer con algo que decidimos constituir en un fondo de archivo, sensibles acaso a cierta vocación de supervivencia de sus imágenes; puede funcionar como un lugar para pensar la comunidad: cómo vivimos, por qué, cómo queremos vivir, qué podemos hacer juntxs. Puede funcionar como un refugio para aquello que a alguien le pide o desea conservar y ofrecer. Puede articular una caja de resonancia y de inscripción de enunciados que nos hagan pensar sobre la vida en común. Un dispositivo para hacer hablar y decidir cómo mostrar, organizar, reordenar, reciclar las cosas dichas, dibujadas, halladas, investigadas, creadas. Un impulso para seguir experimentando cierta archivología de/en lo impropio escolar que enlaza lo que pasa por “un corazón” con las formas en que importe. Hacer que las vidas importen, hacer que niñxs puedan transmitir a otrxs niñxs y a la comunidad sus saberes, sus obras, sus pensamientos y sentires, sus acciones. Imaginar una idea de historiadorx-guía de museo vinculada a la investigación y a la acción, al museo escolar y al barrio. Elementos que quedan como engranajes posibles para hacer andar.

*** Pedacitos de memoria**

El último día de noviembre hicimos una merienda compartida con lxs chicxs de sexto, sus maestras y las compañeras diseñadoras que se sumaron a la creación del museo, Juli y Vale. Invitamos a que cada quien pudiera armar su propio álbum de fotos de estos años compartidos. Habíamos diseñado el espacio de tal manera que se trataba de un recorrido por el pasillo del museo. En la primera parte había una tela con fotos de los tres años de trabajo compartido y hojas con consignas disparadoras para que cada

quien interviniera. La idea era co habitar ese espacio en un diálogo de sentidos acerca de la experiencia vivida a partir de lo que fueran escribiendo. Algunxs chicxs escribieron, no todxs. Algunxs pusieron su nombre y otros no. Aquí va la transcripción que nos quedó en las hojas sueltas de la actividad:

Lxs niñxs del barrio sueñan

Con un barrio sin discusión ni robo ni violencia
Que no violen a la mujer ni maltraten a las niñas
Que no rompan las plazas

Momentos de alegría para guardar

Cuando nos reímos juntos
Cuando se inauguró el museo
El día de la fiesta del museo
Cuando trabajamos sobre el museo con la seño Luz
Cuando hicimos la inauguración del museo

El año que viene me gustaría participar en

Construir y pintar (Maca)
Pintar y adornar (Mili)
Pintar (Gaby y Martín)
El año que viene quiero pintar y dibujar
Ayudar a los niños
Enseñar a los niños

Lo que somos capaces de hacer juntas y juntos

Llenamos los pasillos con el pasado
Dejamos recuerdos de los chicos de 6 b y c
Vamos a dejar recuerdos en este museo

Ser historiador es:

Lindo y ayudar a la seño Luz

Investigar las cosas del barrio

Averiguar cosas del museo y del barrio

Divertido porque aprendernos el pasado, el presente, el futuro

¿Cómo se sienten cuando están con nosotras?

Bien porque nos enseñan muchas cosas que no sabíamos del barrio



Último taller con el grupo de historiadorxs (2018)

El recorrido seguía luego hacia otro espacio donde se encontraban unos cuadernitos que preparamos especialmente con un diseño del museo y muchas fotos para recortar y pegar. También fibras para escribir. Cada quien elegía un cuadernito y armaba su propio álbum. En las portadas, entre navecitas y estrellitas, se leía: “En todos estos años juntamos pedacitos de memorias para guardar recuerdos y contar historias. Este es mi álbum de recuerdos de los y las historiadores”. Fue un obsequio que preparamos.

En algún momento, a alguien se le ocurrió armar un cuaderno para cada año. Cuando cada quien terminaba su álbum, regresaba al grado en donde se encontraban las maestras con otra actividad. En la última hora realizaríamos una merienda. Había venido Joaquín, el historiador ya egresado. Cuando se acercaba la hora del recreo les digo que voy a ir a comprar unas gaseosas frías y se ofrece a acompañarme. Así se inscribió aquella caminata en mi historia:

Caminaba por el barrio a buscar unas gaseosas para la merienda compartida. Me acompañaba Joaquín, el historiador ya egresado. Estaba feliz con su álbum de fotos, recuerdo que más de una vez me había pedido fotos y yo olvidaba imprimírsela. Esta vez, al fin, se las llevaba. En muchas aparecía él.

Este diálogo y la ilación sutil, exacta, impredecible, preciosa, sencilla, delicada, profundamente filosófica y enigmática de palabras que enunció Joaquín no me dejan de habitar desde aquel día, como las mariposas que me sorprenden en mi jardín. Intuyo que se trata de esa clase de enunciados mágicos que serán reinterpretados como las sagradas escrituras por la posteridad. Gracias, Joaquín, por darnos las palabras necesarias para iniciar, una vez más, nuestras historias en común:

-Seño, me encantó lo que hicimos hoy, hagamos más álbumes y más vídeos.

-¡Sí! Este año capaz ya no alcanzamos, pero el año que viene sí.

-Seño, diga: Siempre hay tiempo. Siempre hay tiempo para estas cosas que iluminan la vida.

-Hay tiempo, es verdad.

-Seño, ¿usted viene la semana que viene?

-Sí

-¿Ve, seño? Hay tiempo

En la escuela primaria de Sol Naciente hacemos cosas que iluminan la vida. Hacemos el tiempo (CI, 2018).

Aquella tarde merendamos, jugamos y charlamos durante la última hora. Todxs nos llevamos a casa nuestro cuadernito de recuerdos e incluso hicimos dos para lxs chicxs que no habían asistido. En el acto institucional de colación entregamos unos certificados especiales de historiadorxs para todxs, incluidas las maestras de grado, y

nos despedimos de lxs chicxs deseándoles suerte en el secundario, invitándoles a volver a la escuela a contarnos cómo están.

Escribiendo el relato que inicia con un nuevo arrojito al rescate, el relato de esta parte de la historia en que intentamos una vez más arrojar una inquietud a un grupo y ver qué resultaba de aquel arrojito, aparecen preguntas: ¿Qué quedó de esta experiencia en lxs chicxs? ¿Qué sentidos acerca del hacer juntxs, construir y aprender, investigar y crear? ¿Qué sentidos sobre el hacer memoria? ¿Sobre la historia en común? ¿Sobre el rescate de las cartografías? ¿Hubiera sido necesario indagarlo de alguna otra manera? ¿Para qué?

En nuestro movimiento investigativo habíamos imaginado un momento de diálogo compartido a partir de las motivaciones que preparamos en aquel último taller con el objetivo de reflexionar juntxs sobre esta historia andada, poner en común aquellas marcas, sensaciones, percepciones en cada unx. Sin embargo, la dinámica que propusimos no funcionó del modo esperado. Buscábamos una ronda de escucha a la experiencia de cada quien que nos parecía necesaria como cierre de ciclo. Más bien, se generaron recorridos individuales o de a pares. Acontecieron conversaciones con sonrisas y carcajadas mientras recortábamos y pegábamos fotos pero no al modo de ronda donde cada quien pudiera compartir y escuchar. Nos quedamos con sus palabras escritas en las cuales aparece la marca reiterativa de la fiesta de inauguración del museo. Quizás, como una experiencia que pasa y no pasa, en el sentido de dejar alguna huella de memoria en la historia individual y colectiva.

El ciclo temporal que dio una vuelta de espiral con el egreso del lxs chicxs, un ciclo en el cual inventamos, diseñamos y construimos el museo de la memoria de la escuela, abre un proceso institucional sin certezas. Como decimos, un arrojito. Ahora tenemos un museo para hacer andar. También, un repertorio de dinámicas y propuestas de creación, investigación y acción realizadas con lxs chicxs a partir de ponernos algunos objetivos en común y disponer espacios para la participación de cada quien, a su manera.

Dialogando junto al equipo directivo de la escuela aparecen algunas decisiones a partir de lo que el ciclo dejó a su paso. Por un lado, tomar y hacer crecer lo creado: el museo de la memoria y un modo de hacerlo andar desde el paradigma de la participación y protagonismo de la niñez. Hablamos de empezar a imaginar el modo en que toda la escuela pueda vincularse al museo en tanto proyecto institucional transversal que habilite espacios reales de participación y protagonismo. El equipo directivo nos comparte, asimismo, sus inquietudes en relación con las tensiones y dificultades que encuentran en este proceso vivo, algunas de ellas vinculadas a la manera en que son percibidas y recibidas por el plantel docente aquellas iniciativas que emergen del turno

tarde, como lo fue en este caso el museo. Otras, en relación con las lógicas de la participación de lxs chicxs en el espacio escolar.

Nos empezamos a preguntar: ¿Será necesario que todas las docentes deban involucrarse por disposición institucional? ¿Podemos buscar modos de invitarlas? ¿Cómo las acompañaremos? ¿Definiremos ejes de articulación curriculares? ¿Cómo y entre quiénes? Empezamos a inventar algunas formas de seguir pulsando el proceso, entre ellas, un Proyecto de Extensión Universitaria⁶³ en el cual buscamos habilitar espacios de construcción y reflexión junto al equipo docente. Y seguimos pensando ¿Cómo hacer andar el museo? ¿Harán falta guías? ¿Podría articularse a las propuestas pedagógicas de cada grado? Tenemos un deseo: “Que siga siendo algo vivo”, como dijo Alicia, la directora, alguna vez.



Último taller con el grupo de historiadorxs (2018)

⁶³ Se trata del proyecto, al cual ya hemos referido, “Escucha, participación y protagonismo: sentidos y prácticas que entran el proyecto institucional. Talleres de reflexión y escritura con docentes y directivxs de la Escuela Primaria Jorge Raúl Recalde” inscripto en la Secretaría de Extensión Universitaria de la FFYH (UNC) desde el año 2019 y en curso. Como lo comentamos en la nota pie núm. 5 de la Introducción, integro el equipo responsable del proyecto junto a Marisa Muchiut (docente de la Escuela de CS. de la Educación), Tania Álamo (actual directora de la escuela J.R. Recalde) y Paulina Pierani (docente de la escuela J.R. Recalde).



2016

1 NOS LLEGÓ UNA CARTA CON PREGUNTAS MISTERIOSAS Y EMPEZAMOS A INVESTIGAR



¿QUIÉN CONSTRUYÓ EL BARRIO?
¿PARA QUÉ?
¿CUÁNDO?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN



- HICIMOS ENTREVISTAS A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA
 - ANOTAMOS EN NUESTRAS LIBRETAS
 - BUSCAMOS INFORMACIÓN EN NOTICIAS



CON UN MAPEO COLECTIVO, INVESTIGAMOS CÓMO NOS SENTIMOS Y CÓMO NOS GUSTARÍA QUE FUERA EL BARRIO

3 DESPUÉS DE INVESTIGAR, DECIDIMOS IR A LA acción



Afiche del stand del Museo de la Memoria de la escuela J.R. Recalde para participar de una feria de ciencias. Grupo de Historiadorxs (2018). Hoja 1.



2017



4 EL grupo de Historiadores se pone a trabajar

DESPUÉS DE INVESTIGAR EMPEZAMOS A
IMAGINAR, DISEÑAR Y CONSTRUIR
NUESTRO MUSEO



EN ESTE MUSEO IMAGINAMOS UN LUGAR PARA EL
PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO.

ASÍ ESTÁ QUEDANDO NUESTRA MÁQUINA DEL TIEMPO



Afiche del stand del Museo de la Memoria de la escuela J.R. Recalde para participar de una feria de ciencias. Grupo de Historiadorxs (2018). Hoja 2.

2018

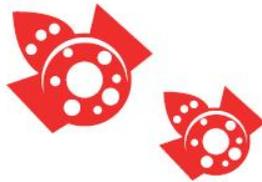


5

JULI Y VALE NOS AYUDARON
A TERMINAR EL MUSEO



DISEÑAMOS EL CARTEL
Y EL LOGO DEL MUSEO



6

COMUNICAR Y CONTAR
LO QUE HICIMOS



¡PRÓXIMAMENTE
LXS INVITAMOS A LA
INAUGURACIÓN DEL
MUSEO!



ANA NOS
AYUDÓ A
TERMINAR
EL VIDEO

Afiche del stand del Museo de la Memoria de la escuela J.R. Recalde para participar de una feria de ciencias. Grupo de Historiadorxs (2018). Hoja 3.

9

**MÁQUINAS DE ENUNCIACIÓN, ESCUCHA Y
VISIBILIDAD**

El capítulo 9 “Máquinas de enunciación, escucha y visibilidad” busca desplegar un análisis reflexivo de nuestros movimientos investigativos con niñxs en tanto dispositivos de enunciación y escucha a/entre niñxs. Se trata de una noción que conceptualizamos desde un desplazamiento de sentidos hacia su existencia maquina, por eso hablaremos de *máquinas de enunciación, escucha y visibilidad*. Desplegamos dichos dispositivos haciendo foco en su dimensión estratégica y creacionista, en tanto permite dar cuenta de ciertas condiciones de producción de las experiencias de investigación así como de cierto campo de efectos y aprendizajes movilizados en las prácticas docentes e investigativas.

En un primer momento, abordamos la noción de máquina de visibilidad para pensar la IAP y su modo de funcionamiento a través de espacios de “taller” en tanto dispositivos que buscaron estratégicamente irrumpir en la lógica escolar, especialmente, en relación con el lugar de lxs chicxs, buscando crear condiciones de participación, protagonismo y co-investigación. Posteriormente, nos adentramos en el funcionamiento de dicho dispositivo desde dos lugares. En primer lugar, la práctica de investigación-acción misma y nuestro rol como coordinadoras e incitadoras. Pensamos allí en torno a cómo fuimos concibiendo y experimentando la escucha a lxs chicxs y la co-investigación. El segundo, el aula y lo que aconteció a partir de los talleres, campo de efectos generado mediante los diálogos con las docentes. Ambos son lugares desde donde construimos aprendizajes de nuestra experiencia.

9.1. Movimientos investigativos: regímenes de visibilidad/espacios de aparición

Aparecía en una de las narrativas del segundo momento de esta tesis el hallazgo acerca de un nuevo haz de sentido sobre los movimientos investigativos vinculados a la emergencia de cierta modalidad *otra, impropia* a la lógica escolar. Algo de la lógica escolar se trastocaba en relación con la presencia de la voz de lxs chicxs, al escuchar y dialogar en el espacio gestionado por las docentes. Más bien, en otro modo de acontecer de su voz, de la escucha y del diálogo:

La compartición de las historias tanto de la maestra como de lxs alumnx (...) instaura un espacio de conocimiento mutuo, de valoración acerca de lo que cada unx quiere compartir, afirma un espacio de igualdad en el sentido en que cada unx importe y pueda tomar la palabra. No solemos hacer espacio a la detención y escucha de las historias de cada quien, se suele pensar que es un tiempo que se pierde en relación al dictado de

contenidos, en una relación entre contenidos y tiempo escolar marcado por jerarquías de saberes.

(...)

Entre taller y taller compartido, relata (la maestra Isabel), pudo vislumbrar nuevas modalidades de participación, distintas a aquellas aprendidas y naturalizadas donde docentes preguntan y alumnxs contestan lo esperado. Antes bien, implica una pregunta amplia acerca de lo que piensan lxs niñxs y de lo que podemos hacer juntxs, ver un problema y ser parte de su pensamiento o investigación. Posible de la mano de docentes que se corren de un lugar ya conocido para abrirse al protagonismo y a la co-decisión acerca del tiempo compartido con lxs niñxs.

(...)

En ese reconocimiento del valor de la escucha sincera a lxs niñxs radica nuestro mayor aprendizaje y modifica las formas en cómo pensamos los procesos de enseñanza, modifica nuestras formas de actuar. Ahora nos interpelamos sobre cómo nos relacionamos con lxs niñxs, buscamos otras maneras de encontrarnos. “En mi caso, en mi formación, en la forma en la que pienso mi trabajo, hubo una transición: del *para* lxs niñxs, al *con* lxs niñxs”, reitera (DR coordinadora de CAI) (capítulo 6).

En el inicio de los movimientos investigativos con niñxs y docentes nos propusimos desplegar la investigación en tanto dispositivo de participación. La noción de participación, un criterio orientativo de nuestro modo de trabajo y un posicionamiento ético, se fue configurando con cierta atención e insistencia hacia la escucha a la niñez, a partir de lo que *pasaba* en dichos movimientos. La superficie narrativa da cuenta de ese foco de atención que empieza a aparecer e insistir: “habitar la investigación como una modalidad de escucha, participación, pensar y hacer juntxs. Al mismo tiempo, investigar esa modalidad como posibilidad y pregunta” (capítulo 6).

La articulación entre cierta intencionalidad, estrategias, acciones e imprevistos habilita observar lo acontecido en tanto invención puesta a andar: “máquinas para hacer ver y hacer hablar”, decimos con el vocabulario de Deleuze (2007; 2008) y a través de ciertos desplazamientos en la noción de dispositivo de los cuales daremos cuenta. Nos interesa destacar esta mirada: nuestros dispositivos de investigación participativa impulsan y generan de cierta manera los procesos, que entendemos como movimientos, en torno a los cuales reflexionamos (Salazar Villava, 2004). Así, podemos observar nuestros movimientos investigativos con niñxs y maestrxs apuntando al modo en que los fuimos diseñando, las funciones estratégicas que inicialmente buscamos, entendiendo

que dichos diseños “disponen a la invención”, “disponen a”, resultan condiciones de producción. Evidencian una decisión y, por ende, un posicionamiento.

Situadas *desde* y *en* una temporalidad posterior a la acción, el ejercicio reflexivo que proponemos se posiciona en dos lugares. Por un lado, la práctica de investigación-acción misma y nuestro rol como coordinadoras-incitadoras. El segundo, el aula y lo que aconteció allí a partir de los talleres, campo de efectos construido mediante diálogos reflexivos con las docentes. De alguna manera, las reflexiones que siguen nos cuentan cómo, desde la praxis, pudimos entender y conceptualizar tanto nuestros movimientos investigativos como el museo-archivo en tanto máquinas de enunciación, escucha y visibilidad. En el capítulo siguiente, “Archivar. Guardar recuerdos, armar recorridos”, nos abocamos al museo-archivo creado y su proceso de creación con lxs chicxs.

Inspiradas en el desplazamiento de sentido que proponen desde los dispositivos de intervención grupal Salazar Villava (2004) y Fernández (2007), pensamos su dimensión maquínica en tanto invención “de autor” que responde a una determinada estrategia y que, indubitablemente, la desbordará: “construcción intencional de una singular máquina para hacer ver en el marco de un proceso de reflexión de lo social, lo cual implica una estrategia para la acción” (Salazar Villava, 2004:292). Se trata de una invención flexible, móvil y hueca, por lo singular de su creación en función del grupo específico con el que se va a trabajar, e impredecible. Si los dispositivos sociohistóricos analizados por Foucault pueden entenderse en tanto *máquinas, madejas, conjuntos multilineales* que producen lo social —en la lectura que tomamos de Deleuze (2007; 2008) — los dispositivos de investigación-intervención⁶⁴ del campo grupal que nos inspiran se configuran en tanto *máquinas de visibilidad* de ciertas zonas de la experiencia social contemporánea que interesa indagar y producir sentido sobre ella. No develan sentidos sino que ponen en marcha situaciones de producción de material discursivo soporte para operaciones de significación: espacios de diálogo, participación, expresividad colectiva. Resultan indefectiblemente co-creados con la grupalidad que los experimenta, aunque exista una posición diferencial de coordinación y autoría-diseño por

⁶⁴ Las autoras despliegan dispositivos de intervención grupal. En sus palabras, “La potencia del dispositivo se halla en su capacidad para dar lugar tanto a la expresión densa de la experiencia de los sujetos, como a una modalidad particular de su propia reflexión sobre la misma. No pretende suscitar la relación de los hechos más de lo que pretende provocar el posicionamiento evidente en la narrativa, del sujeto frente al acontecimiento” (Salazar Villava, 2004:296). En su perspectiva, integran una variedad de elementos y estrategias articuladas como los instrumentos o herramientas metodológicas clásicas de la modalidad cualitativa de la investigación (la observación participante, la entrevista focal o abierta, la historia de vida, el grupo de reflexión, la asamblea comunitaria, la dramatización). No obstante, enfatizan en que la forma de las acciones que constituyen un dispositivo de investigación puede tener tantas variantes como la imaginación lo permita, puesto que sus límites están colocados en la interacción subjetiva y provienen de la disposición de los participantes para involucrarse en las acciones propuestas e incluso para replantearlas en infinitas variaciones posibles (Salazar Villava 2004: 296-297).

parte de quien investiga o activa el movimiento. Permanecen en construcción constante durante la intervención, como un juego de estrategia en que el movimiento de alguien da lugar a un nuevo planteamiento para seguir el juego e improvisar. El juego busca producir cierto saber sobre la realidad que se interroga de manera colectiva: “No extrae información del campo sino que introduce al investigador en un campo de reflexión compartida”, enuncia la autora (2007:297). Así, constituyen operaciones de creación de horizontes posibles para lo social y su apreciación y nos sugiere otro tiempo: cuando el movimiento de acción va llegando a cierto cierre de proceso o ciclo podemos empezar a notar elementos y articulaciones que en el devenir se escapan o no se dimensionan. Ese tiempo de mirar el ciclo, de pensarlo.

Foucault (2001) distinguía dos dimensiones en los dispositivos sociohistóricos que constituyen regímenes a definir para el caso de lo visible y lo enunciable—dimensiones que se hacen observables a partir de curvas o líneas, en el lenguaje de Deleuze. Desde nuestro desplazamiento de sentido, lo visible y lo enunciable se configuran también como un régimen de luz que distribuye, hace aparecer o desaparecer, objetos que no existen sin ella, es decir, posiciones diferenciales que hacen a lo posible de ser dicho y mostrado en la activación del dispositivo. Nos ofrecen un modo de mirar y puntuar lo acontecido. Unos puntos que algo nos dicen acerca de un trastocamiento en lo posible de ser dicho, en el modo en que pueden o no moverse los cuerpos, en lo que puede aparecer de una vida en el contexto escolar, en lo que acontece con sus formas de aparición.

Observando los fragmentos que inician este capítulo acerca del movimiento investigativo junto a lxs chicxs de cuarto grado y la maestra Isabel, vemos ciertos indicios acerca de un campo de aparición abierto: parece que se hicieron audibles las historias de cada quien, los saberes de lxs chicxs, sus opiniones a partir de ciertas propuestas que habilitaron un espacio para ello. Algo nos dicen acerca de un régimen de enunciación y visibilidad escolar que, en cierta forma, lo obturaría. Nuestra máquina de visibilidad al configurarse en un espacio de taller —un espacio que, tal y como lo planteamos, resulta un tanto infrecuente al escolar— parece haber instaurado un régimen de poder y saber que convoca a lxs chicxs habilitándolxs a ver y hablar sobre problemas comunes, reflexionar sobre ello, proponer y desarrollar acciones colectivas. Asimismo, da lugar a nuevas posibilidades para el movimiento de los cuerpos, para encontrarse en distintos espacios de la escuela, en propuestas que involucran la reflexión, que incitan a que cada unx pueda aportar algo en ella. Esta habilitación aconteció a partir de la máquina de visibilidad que pusimos a andar; resulta, así, su condición de producción.

¿Cómo pensar *con* lxs niñxs acerca de la vida que viven y la que quisieran vivir en su comunidad? ¿Cómo podría un trabajo de investigación potenciar, desplegar, colaborar en un proceso colectivo y de construcción de conocimiento situado *con* ellxs? ¿Qué puede una investigación desde estos horizontes *en* la escuela? Estas preguntas con las que iniciamos nuestros movimientos investigativos nos hablan del diseño y enmarcan condiciones de producción. Tal y como propone observar Agamben (2011) en su comentario amplificador del dispositivo foucaultiano, podemos señalar una función que se vincula al reconocimiento del juego de poder en que todo dispositivo se encuentra inscripto: la función estratégica que nos planteamos al momento de diseñarlo y activarlo, acentuando su carácter construido, un artificio que pone a funcionar unos movimientos, lógicas, relaciones entre elementos y sujetxs que de algún modo buscan una modificación sobre el campo de relaciones donde se inscriben. Una construcción intencionada, decíamos anteriormente, una dirección de movimiento inicial.

Si recurrimos a la IAP, más bien, al modo de andar y hacer-con lxs chicxs que hace emerger, fue porque buscábamos pensar un problema *juntxs*, buscábamos configurar un problema común, pues veníamos advirtiendo el espacio potente que podía constituir la escuela en activar este tipo de momentos para la expresión y el posicionamiento de lxs niñxs acerca de su experiencia de vida en la comunidad. Asimismo, para llevar adelante iniciativas de acción de lxs chicxs en relación con esta experiencia, a co-crear un camino de preguntas, respuestas y acciones sobre alguna cuestión que interpele. ¿Cómo empezar a preguntarnos *juntxs*?

Al situarnos en el espacio escolar asumimos las relaciones constitutivamente asimétricas que vinculan niñxs y adultxs para buscar de manera estratégica modos de redefinir y replantear ese vínculo. Siguiendo a Llobet (2016), pensamos que nuestra función estratégica se enmarcó en la comprensión de que era necesario realizar operaciones que habilitaran la participación entendida como agencia o capacidad de lxs niñxs de incidir en las relaciones sociales de las que participan con su acción transformadora. Junto a Cussiánovich (2018), Magistris y Morales (2018), entendemos este movimiento desde una responsabilidad, la de practicar, o al menos afirmar, un paradigma *otro* en relación con la infancia: “lxs niñxs como sujetxs co-protagonistas de la transformación social” (2018:15). Al lado de la palabra *habilitar*, como un modo de vitalizarla, se ubica la noción de *taller*. El taller, en el aula, inicia un movimiento de hacer ver cierto poder, en tanto potencia, de lxs chicxs y del hacer cosas *juntxs*.

Habilitar va de la mano de revisar los lugares de saber-poder (cómo circula la palabra, cómo decidimos lo que vamos a hacer *juntxs*, quiénes, por pensar en algunas prácticas), promover modos de intercambio entre lxs sujetxs que permitan un espacio-tiempo donde sea posible asumir la palabra, la puesta en juego de preguntas, intereses,

modos singulares de interpretar el mundo, preocupaciones. Mirar y ser miradx, decía Greco, escuchar y ser escuchadx, agregamos. Desde la educación popular hablábamos de una “pedagogía de la pregunta” más que de respuestas, en el sentido de disponer un espacio para interrogar el mundo.

En nuestros movimientos investigativos, esta modalidad-lógica de trabajo se fue metiendo de a poco en algunas aulas (entre los pasillos y las aulas, en realidad), casi sigilosamente, a partir de habitarlas cuerpo a cuerpo con maestras y niñxs, y de ir invitando poco a poco a pensar junto a las maestras modos diferentes habitarlas.

9.1.2. El taller como encuentro: voz, palabra y escucha

¿Cómo nos relacionamos con el otro? ¿De qué manera nos paramos frente al extranjero-infantil? Ocupamos la tierra del saber y del poder, del saber y del poder y del poder saber. Preguntamos preguntas que no nos interrogan. Preguntamos lo que sabemos y lo que no sabemos no lo preguntamos... Preguntamos al otro para escucharnos a nosotrxs mismos y, si no, no escuchamos nada. (...) Y si escucháramos con más atención a los que pensamos que nada tienen para decirnos? (Kohan, 2020: 77 y 82)

Un taller es, ante todo, un espacio de encuentro. Más aún, lo concebimos como un espacio de deseo de encuentro, de movimientos *para* encontrarnos. Nuestros movimientos investigativos *con* niñxs fueron pensados y existieron como espacios de encuentro que llamamos “taller” y que acontecían cada vez, irrumpiendo de alguna manera en la lógica escolar.

Como decíamos, el taller busca hacer existir un espacio donde encontrarnos desde el deseo mutuo, cuestión que, por principio, choca con la lógica de la obligatoriedad escolar. Este deseo nos moviliza a preguntarnos incisivamente, como lo plantea Kohan en el epígrafe que citamos al inicio del apartado, cómo nos relacionamos, a qué invitamos, cómo y qué preguntamos, cómo y qué escuchamos, cómo se va armando aquello que hacemos en cada encuentro.

La práctica política y el proyecto de “Filosofar con niñxs”⁶⁵, junto a quienes hemos compartido algunos espacios de reflexión, nos aportan una noción potente: concebir el

⁶⁵Lxs compañerxs del proyecto pedagógico “Filosofar con niñxs” llevan adelante una praxis educativa en la cual la filosofía constituye un modo particular de interrogar e intervenir en espacios tanto escolares como comunitarios. Realizan talleres con niñxs, con docentes y familias con el deseo de: “indagar sobre aquello que lxs niñxs reflexionan, teorizan y problematizan en búsqueda de la expresión del pensamiento a través del juego, desterrando la idea de que solo se

taller como un dispositivo para poner en escena una experiencia de pensar juntxs y un espacio para que se produzcan experiencias (Andrade, 2017). Los movimientos de IAP que propusimos buscaron activar una experiencia de pensar juntxs algunas cuestiones que nos interpelaran, partiendo de interrogar la realidad cercana, así como la puesta en acción de alguna iniciativa colectiva. Buscaron generar condiciones para el pensar juntxs y acompañar iniciativas de acción que surgieran a partir de este pensar. El taller se piensa para habilitar un espacio donde ser parte y participe de una red de relaciones en las cuales el saber y el poder estén intercambiándose. En estas instancias de intercambio hay una enseñanza puesta en juego así como una subjetividad que se construye. En ese sentido, podemos concebir los talleres en tanto máquinas de enunciación y escucha *a* y *de* lxs chicxs.

Cuando dimos inicio al movimiento investigativo del año 2016, aquel que nos relata la narrativa “¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad?” (tercera narrativa, capítulo 6), dimos importancia a establecer cierto acuerdo sobre la modalidad de trabajo en los talleres compartidos con la maestra lo cual implicaba, entre otras cuestiones, tomar cierta distancia respecto de una lógica de obligatoriedad y evaluación, cuestión más enquistada en la lógica escolar. Como acuerdos generales, reforzamos que se trataría de un espacio en el cual prestar especial atención a la valoración de los aportes de cada niñx, su modo de expresarse sobre el mundo, la escucha y la elaboración de acuerdos compartidos. Esta propuesta fue presentada por escrito, consensuada con la directora y la maestra en un documento sobre el itinerario de investigación correspondiente al año 2016. En uno de sus apartados, lo abordábamos del siguiente modo:

- El taller es un espacio de participación. Uno de los principios de la participación es la no obligatoriedad, por tanto, vamos a motivar e invitar a las propuestas y daremos lugar a diferentes maneras de participación respetando los tiempos de cada quien. Cuando lxs niñxs no le encuentran sentido a una actividad, se les puede proponer otra o dar un momento para pensar juntos qué podemos hacer en función del objetivo común.
- Al comienzo de cada taller recordamos en qué parte del camino estamos y lo que habíamos quedado en realizar ese día. Vamos a incentivar a que lxs niñxs puedan sugerir modificaciones y se piensen entre todxs. Proponemos invitarlos a la aventura que propone cada taller, a lo nuevo, a lo

piensa cuando nos ‘sentamos a pensar’ y de que solo algunxs pocxs pueden ‘filosofar’. En su sitio web se pueden conocer algunas experiencias y materiales elaborados, nos invitan allí a sumarnos al “viaje” del “filosofar con niñxs”:
<https://sites.google.com/view/seminariofilosofarcon/p%C3%A1gina-principal>

desconocido, a probar y luego opinar. Al cierre de cada taller podemos pensar qué realizar al siguiente (Gómez et al, 2016).

Desde la educación popular, venimos entendiendo que el taller constituye el modo en que llevamos adelante la práctica educativa. Práctica que se conceptualiza como praxis política en tanto desea la recreación del mundo a partir de su problematización. Se trata de un horizonte y un deseo que la anima y la hace necesaria allí donde acontece.

El taller busca desplegar un espacio colectivo donde ensayar “nuevas formas de hacer y pronunciar el mundo” (Algava, 2009). Como lo escribió el educador Marcos Serra (1989) en un libro de esos que me llegó de la mano de la Biblioteca nómada de la Universidad Trashumante: en nuestro horizonte “el taller debe hacer posible el aprendizaje de los instrumentos necesarios para que cada uno de los participantes pueda analizar críticamente la realidad, facilitar así su transformación”.

Este horizonte es también el de la construcción colectiva, un modo de estar y co-habitar que busca la existencia de lo heterogéneo. Ninguna existencia sobre otra sino *con*. Colectivo es habitar en la lógica del *con*. Alejarnos de la lógica de la mayoría o de la masa, y su tendencia a lo homogéneo, por la lógica de la singularidad. Construir saberes desde la multiplicidad de experiencias, de allí la importancia del diálogo, para tramar un relato común que luego será puesto a circular con otros relatos, formar esa palabra colectiva que nombra lo común y lo va creando (Autino, Reyna y Santiago, 2006). Una enunciación colectiva que busca nombrarnos desde la singularidad y la multiplicidad que somos pero, también, en lo que acordamos, como cuerdas que buscamos sonar juntas de diferentes modos, en distintos movimientos que nos aúnen sin homogeneizarnos.

Un “cuerpo múltiple”, dirá Perlbart (2019), si pensamos un colectivo como una variación continua entre sus elementos heterogéneos que se afectan recíprocamente. Lo colectivo también tiene la figura del *entre* como afectación recíproca entre singularidades. Quizás la figura del *con* nos ayuda a nombrar nuestra voluntad de intervenir sobre relaciones asimétricas de poder que limitan la capacidad de agencia, un *con* que busca configurar una anatomía de estar contiguos, con lxs chicxs. La figura del *entre* puede nombrar la voluntad de encuentro en el sentido de apertura al mundo que otrxs son, enuncian y su singular historia. Ambas son figuras que, en nuestro caso, anclan en los cuerpos y sus formas de moverse en conjunto de manera situada. Una dimensión sobre la que nuestras máquinas de visibilidad intervienen, una dimensión que mirar.

La construcción colectiva, volviendo al horizonte de praxis político-educativa de la educación popular, puede conceptualizarse como una “actitud” que “hace posible que

todos, aportando lo que tienen, práctica social y conocimientos acumulados, participen activamente en este proceso y sean modificados por la creación de nuevos conocimientos y la recreación de su práctica social” (Serra, 1989:25).

Quienes asumimos momentos de coordinación de estos espacios buscamos colaborar en la construcción de un saber colectivo (Algava, 1995), en la memoria del proceso y sus momentos, evaluar la comunicación (la participación de los integrantes en ellas, si se da entre todos y todas, si existen mecanismos de exclusión de la palabra de algunos, si se dan diálogos paralelos), preguntar, escuchar y colaborar en momentos de acordar y tomar decisiones como grupo. Nos resulta nodal, por tanto, buscar constantemente dinámicas, modos, incitaciones que potencien la emergencia de la palabra individual, de su escucha, dentro del espacio grupal y, asimismo, respetar los silencios. Búsquedas siempre situadas y al ritmo de cada grupalidad y sus momentos.

Cuando hablamos de *escucha* la entendemos en el marco de un reconocimiento hacia cierta articulación de nociones: voz, palabra, *logos*, igualdad y aparición. Allí podemos asentar lo político de nuestras búsquedas situadas por un *hacer juntxs* centrado en la co-construcción/con niñxs. Si bien se trata de una noción potente y amplia para nuestras prácticas, sobre la que hemos ido apuntando reflexiones en momentos antecesores de esta tesis, vamos a plantear dos matices que jugaron en el diseño de nuestro dispositivo: la escucha entre dar la palabra/tomar la palabra y la escucha del dar la voz.

La práctica del “filosofar con niñxs” nos ha inspirado a comprender el espacio de taller como una puesta en escena del pensar juntxs, lo cual supone entender la práctica educativa como práctica política que busca una toma de la palabra por parte de quienes participan del taller. El educador y coordinador del proyecto, Sergio Andrade, lo sistematiza tomando algunos aportes del pensamiento político de Jaques Rancière (2013), especialmente aquellos donde reflexiona acerca de la constitución de la comunidad política bajo la forma del desacuerdo.

No nos basta dar la palabra, suele decirnos Andrade (2013), queremos que lxs chicxs la “tomen”. “Tomar la palabra”, apunta Rancière, “no es solo conciencia y expresión de un sí mismo que afirma lo propio. Es ocupación del lugar donde el *logos* define otra naturaleza que la *phoné*” (Rancière, 2009: 53). Aquella diferencia aristotélica entre la voz animal como *phonè* y la voz humana como palabra que expresa *logos* con la cual inicia el trabajo sobre el desacuerdo entre filosofía y política⁶⁶, señala que en la

⁶⁶Rancière inicia su trabajo retomando aquella distinción aristotélica que se pregunta por el *logos* de la política, aquella que define al hombre como animal político en tanto poseedor de palabra que manifiesta el *logos* y el animal impolítico como carente de *logos*, poseedor de *phoné* que expresa placer o dolor gemido.

configuración de lo común siempre hay un grupo de animales parlantes que aparecen descontados, en el orden del ruido, de carencia de *logos* y, por ende, de palabra que cuenta⁶⁷.

¿Se les *da la voz* a quienes se figura sin lenguaje? No. El asunto se “trata”, dice Rancière, la toma de la palabra señala el orden desigualitario de partes y ausencias de partes —una *esthesis*, es decir una regla del aparecer de cuerpos, una asignación de ocupaciones de espacios y propiedades para ocuparlos— que ese mismo acto se reconfigura. En ese sentido, Andrade (2013) propone que el gesto de dar la palabra señala un orden del reparto desigualitario; el de tomar la palabra, el orden de su fractura.

El nuevo reparto acontece como acción y subjetivación política en la medida en que se trata de un encuentro entre la lógica policial (la del orden del reparto) y la lógica de la igualdad (la de la capacidad que tiene cualquiera de hablar y ocuparse de los asuntos comunes) verificada en esta acción (Rancière, 2010). Se trata de una desidentificación con respecto al orden policial, alterándolo, de tal forma que la palabra sea oída y no administrada (Rancière, 2010). Administrar la palabra, dar la palabra, responde en este sentido al orden, a la lógica escolar. Tomar la palabra, no refiere solamente a una aparición que hace oír, sino que refiere fundamentalmente a la cuenta, señala la cuenta en que se tiene esa palabra, la cuenta por la que una emisión sonora es entendida o no como palabra. El asunto político es comprender el *logos* como palabra y cuenta.

Con este señalamiento, nos preguntamos: ¿cómo crear contextos de toma de la palabra?, ¿carece de potencia su administración? Rancière, en el trabajo referido, sugiere pensar que un orden policial puede ser indiscutiblemente preferible a otro, pero es preciso comprender la diferencia de naturaleza con el proceso igualitario de la política que busca verificar la igualdad. Nos interesa sostener este señalamiento: el momento de la política, de la toma de la palabra, puede estar ahí. Puede acontecer, es una posibilidad.

⁶⁷Entendida desde aquí, la política es un asunto estético: hay una estética primera en la política en tanto reconfiguración del reparto de los lugares, los cuerpos y los tiempos, de la palabra y del silencio, de lo visible y de lo invisible (Rancière, 2009). La política, en este sentido, trata no solo de lo que vemos y de lo que podemos decir al respecto sino de la distribución de la competencia para ver y la cualidad para decir. Ella rompe la evidencia sensible del orden “natural” que destina a los individuos y los grupos al comando o la obediencia (2010: 62). Surge una distorsión cuando se cuestiona la suma del reparto: señalamiento de la falla, por la “parte de los que no tienen parte” en esta cuenta, y alteración del orden instituido. Allí acontece propiamente la política como puesta en escena del reparto por sujetos específicos que toman a su cargo la distorsión, le dan una figura, inventan nuevos nombres, la tratan en el reordenamiento de la relación entre la palabra y su cuenta, los cuerpos, sus propiedades y espacios asignados a esas propiedades. No se trata de una integración al reparto sino de la exposición de la contingencia de ese orden creando (recreando) una nueva situación. La policía, en contraposición, pasa por el orden, la regla, del aparecer de los cuerpos.

En ese sentido, también sostenemos la idea de igualdad, igualdad que siempre consiste en igualdad y desigualdad, como lo desarrollamos en el capítulo 5. Sostenemos la igualdad como presuposición, lo que supone una decisión, una pregunta, un señalamiento. Las inteligencias son iguales, hemos dicho que se trata de un axioma, una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción. No puede verificarse y, al mismo tiempo, solo hay verificación de la igualdad en actos⁶⁸. Es una pregunta que le hacemos a y que sostenemos *en* las prácticas. Su verificación siempre puede estar ahí. Nos interesa, cuando acontece, registrarlo, hacerlo reflexivo. Nos interesa pensar, asimismo, sus condiciones.

Desde una mirada pedagógica, hemos abordado el gesto de dar la voz en relación con una actitud de escucha, como lo desarrolla David Altimir (2010), una disposición receptiva permanente que desea colaborar en la gestación de un clima de acogida donde nos abramos a recibir, valorar, legitimar o también a incitar o provocar el aporte de cada quien. Desde esta perspectiva, dar la voz o desplegar una actitud receptiva supone un replanteo consciente del rol adultx y su modo de ser para cohabitar la escuela y la comunidad junto a lxs chicxs: situarse al lado y situarnos juntxs.

Dar la voz es un gesto que reconoce un contexto de asimetría en el cual se ha de intervenir para gestar un clima receptivo que habilite e incite deseos de expresión, motive el diálogo. La noción de escucha no solo se puede comprender como el gesto, la actitud y el clima central de todo el proyecto educativo, sino que se puede proponer como una dinámica en la cual la observación, la documentación y la interpretación sobre la acción educativa son constitutivas. El diálogo sobre lo observado y acontecido en situaciones con niñxs y su documentación conforman la dinámica de la escucha como nodo del trabajo educativo, para el cual se desarrollan algunos dispositivos específicos⁶⁹. En este

⁶⁸ El método de Rancière no es el estudio de las desigualdades y su transformación histórica sino el estudio de las desigualdades desde las escenas de verificación de la igualdad. Puntúa el carácter afirmativo de la igualdad y la construcción de una escena de verificación de la igualdad. La igualdad se define, verifica, afirma en un fondo de desigualdades que cambian en el curso de la historia. Emergencia de una escena, de una actualidad, de un acontecimiento que se puede pensar como perteneciente a otra distribución de lo sensible (2012). La noción de igualdad de las inteligencias se vincula específicamente a la emancipación intelectual (2007), cuestión que se elabora en torno a la experiencia pedagógica del maestro Joseph Jacotot. Así como la igualdad se puede registrar en escenas o actos, la igualdad de las inteligencias es una cuestión de saber si el acto de recibir la palabra del/x maestrx o del otrx es un testimonio de igualdad o desigualdad, en tanto implica creer en ella y verificarla. Nos hace pensar, en ese sentido, en que la igualdad de las inteligencias se afirma y verifica en el vínculo. “Es potencia de hacerse comprender que pasa por la verificación del otro. Y sólo el igual comprende al igual. Igualdad e inteligencia son sinónimos tanto como razón y voluntad” (Rancière, 2007:98).

⁶⁹ Se trata de las escuelas infantiles de la ciudad italiana de Reggio Emilia, una experiencia reconocida por constituirse en un movimiento de renovación educativa tomado por el ayuntamiento y que, hasta la actualidad, es público. El trabajo con el que dialogamos fue realizado por David Altimir (2010) en la escuela Pablo Neruda desde la que le proponen estudiar el tema de la escucha en dicho proyecto educativo. El investigador construye, así, una noción de escucha desde y en esta experiencia, escucha que se configura centralmente hacia los procesos

proyecto, lo que se escucha centralmente y se busca dialogar con lxs niñxs es el proceso de construcción de conocimientos. Escuchar es también poder ver y visibilizar aquellos conocimientos, procesos o significados que se construyen con lxs niñxs en el marco del trabajo educativo. Escuchar es incitar a que las familias lo escuchen. Escuchar es un derecho de lxs maestrxs a compartir y reflexionar sobre sus experiencias con sus colegas. Dicen que escuchar es el verbo más importante, antes que hablar, transmitir o enseñar.

Nuestra escuela y nuestra experiencia se diferencian ampliamente de aquellos proyectos educativos. No obstante, nos interesa compartirla no solo como una lectura presente al momento de imaginar nuestra máquina de visibilidad sino por la centralidad que atribuyen a pensar incisivamente el clima de escucha a la niñez en el trabajo educativo que no se realiza sin observación, documentación, reflexión y exposición o comunicación de procesos. De algún modo, esta centralidad de la escucha aparece en los diálogos reflexivos con las maestras con matices de sentido que apuntan a cualificarla, desde y para la práctica en nuestra escuela, en la búsqueda de cualificar también un modo participativo de co-habitarla.

En este momento metarreflexivo sobre las prácticas, pensamos que poner en tensión el gesto de dar la voz a lxs niñxs con una práctica política en la cual puedan tomarla, en el sentido de señalar un orden, una cuenta, que no lxs contaba, nos insta a pensar en la formación política de lxs chicxs y en cómo pensar con ellxs acerca del orden escolar adultocéntrico, cuestión que retomaremos en el umbral de las palabras finales.

9.2. Crear un “plano común”. Todxs somos investigadores

Nuestra máquina de visibilidad activó ciertos movimientos en torno a las relaciones de saber y poder propias del aula y la lógica escolar. Algunos constituyeron un posicionamiento inicial, otros se fueron presentando en el andar. Estos movimientos nos pusieron en el desafío inventivo de poner en marcha mecanismos para habilitar un espacio posible de participación, de escucha y valoración de la palabra de cada quien. En relación con el modo de participación de lxs chicxs en la investigación social, nos fuimos preguntando cómo construir el camino de la investigación juntxs, cómo seguir ese

de construcción de conocimiento de cada niño y niña, entendiendo que ellxs han de ser protagonistas o co-protagonistas de dichos procesos. En ese sentido, despliegan diferentes dispositivos tendientes a registrar, visibilizar y hacer escuchar “la voz directa” de lxs chicxs. Así se concibe el gesto de “dar la voz a los niñxs”: observar, registrar, documentar, reflexionar sobre y exponer los procesos de conocimiento articulados donde su palabra aparece de forma directa. Escuchar y hacer escuchar, en el sentido de considerar y visibilizar esa voz directa, significa reconocer a lxs chicxs como autores de su propia vida, según lo conceptualiza el proyecto de esta escuela.

proceso donde cada quien pueda registrar lo que ve y compartir sus reflexiones, llegar a ideas, acuerdos y acciones en común.

Esta dimensión colectiva del hacer investigación acción junto a niñxs y maestras, con los matices que supuso cada variación de movimiento investigativo, nos hace pensar en la creación y el acontecer de un “plano común de experiencia”. Nos vinculamos a los trabajos de Kastrupp y Passos (2013), quienes trabajan en el marco de procesos de investigación e intervención que envuelven a investigadores e investigados en territorios y semióticas particulares. ¿Cómo trazar juntxs un plano que garantice el carácter participativo de la investigación?, se preguntan, entendiendo que no se trata de una dimensión de homogeneidad, pero sí de la posibilidad de comunicación entre singularidades, de cierta atmósfera que garantice un “puente de lenguaje”, en las palabras Rolnik (1989). Mirar este estrato del proceso nos activa observar, en la dimensión colectiva y creadora de la construcción de conocimiento, la construcción de un espacio heterogéneo de comunicación, articulación entre singularidades, no de identidad ni de homogeneidad. Aquel plano de lo colectivo que el taller, como máquina de visibilidad y escucha, buscó instaurar y podemos pensar tanto desde el diseño como desde lo acontecido, o aquello de lo acontecido que se logró inscribir o registrar.

Tanto la carta que el grupo de historiadores lega a sus compañerxs que les seguirán y el video de lxs historiadorxs en el que construyen el relato de la investigación dan cuenta, de algún modo, de la configuración de este plano. Recordamos lo que leímos en la narrativa precedente:

El relato investigativo, tal y como lo cuentan lxs niñxs en el video y en el álbum de lxs historiadores, unifica los tres años de trabajo colectivo bajo el nombre de Grupo de Historiadorxs. “Estuvimos trabajando tres años”, dicen en la carta. “El grupo comenzó en el 2016”, dicen en el video. Nuestras narrativas configuran esos tres años de co-investigación bajo la diferencia de *movimiento itinerario* y *movimiento obra en construcción*, con dinámicas que dispusieron diferentes maneras de involucramiento grupal (el primer movimiento fue con todo el grado y la maestra, el segundo con un grupo rotativo en un espacio diferente a la clase), lxs chicxs advierten una continuidad “de grupo”, probablemente también marcada por nuestra presencia que hace al trabajo con “la seño Luz” (capítulo 8).

Atendemos a dicho plano, creado desde la máquina de visibilidad y escucha puesta a andar, el plano del *con* chicxs y la posibilidad del *entre* chicxs. Este plano, configurado en el andar, se hizo posible a partir de algunas decisiones. Entre ellas,

hacernos historiadores juntxs, en el sentido de devenir-juntxs, devenir-con a partir del espacio de pensamiento y acción compartido. Como nos gusta decir, *nos hicimos juntxs: seños y niñxs historiadores*. Se trata de un nombre que surgió a partir de las prácticas investigativas compartidas y que nos agrupó durante tres años. Nos hicimos juntxs en el proceso de investigación-acción participativa.

Del mismo modo ha sucedido después con lxs guías del museo, historia que no vamos a relatar en esta oportunidad y que se relaciona con el devenir del museo: durante el año 2019, emprendimos con los tres sextos grados el trabajo de construir una guía posible para el museo y dejar escrito dicho guión⁷⁰. Así, nos empezamos a nombrar “guías del museo”. Sin saber demasiado sobre la cuestión museológica, empezamos juntxs, maestras y niñxs, a investigar ese nuevo mundo.

¿Cómo fue que nos hicimos historiadores? Cuando iniciamos el proceso de IAP en el 2016, a partir de la llegada de una carta misteriosa, nos fuimos convirtiendo en investigadores. Cada quien fue habitando ese rol de una manera propia pero consideramos nodal el hecho de instaurar, con algunas estrategias, este tiempo y espacio compartido de investigar juntxs. Durante el primer año, las estrategias fueron contar con un espacio semanal de trabajo en “la investigación”, en el cual se trabajaba junto a la maestra de grado. Contábamos con un afiche-mural pegado en un rincón del aula donde íbamos anotando cada paso que dábamos en la investigación y cada quien tenía su libreta, que era un espacio donde se podía realizar lo que cada quien considerara necesario; a veces, copiar del pizarrón lo que habíamos hecho; a veces anotar lo que veíamos en los recorridos por el barrio; a veces, dibujar.

Cuando llegábamos al aula instaurábamos ese tiempo-espacio de investigación colectiva donde cada quien sacaba su libreta y mirábamos en el afiche en qué parte del camino estábamos. Al cerrar el encuentro, procurábamos escribir ese nuevo paso realizado e imaginar o planificar cómo seguir. Estos dispositivos abonaban la construcción de cierto plano común de experiencia en torno al camino de la investigación colectiva. Para tomar decisiones colectivas generalmente trabajábamos con formato de asamblea donde alguien moderaba la toma de la palabra, se escribía en el pizarrón y, si había muchas opciones o no se podía consensuar del todo, se votaba. En varios momentos procuramos que esa moderación de la palabra la fueran realizando distintxs participantes.

⁷⁰ Este proceso colectivo de construcción de un guion museológico fue presentado en las II Jornadas de Reflexión sobre Prácticas en los Museos, organizadas por el Museo de Antropología en el mes de octubre del año 2019. En dicha oportunidad, un grupo de estudiantes, docentes y directivas contaron acerca de la experiencia de trabajar colectivamente para desempeñarse como guías del museo de nuestra escuela.

Según nos cuenta la narrativa precedente (cuarta narrativa, capítulo 8), durante los años 2017 y 2018 inicia otra fase del proceso. Comenzamos a trabajar con grupos variables en función de los propios intereses de lxs niñxs en la propuesta de lxs historiadorxs y empezamos a agregar otros dispositivos de memoria colectiva y registros del proceso: un álbum del grupo, un cuaderno, la elaboración de un video y salir a contar a otrxs.

La propuesta abierta y participativa del espacio que instauramos fue que todxs pudieran participar de distintas maneras, siempre y cuando se respetasen ciertos acuerdos que elaboramos. Es así que nos organizamos en dos días a la semana en los cuales invitábamos a compartir el espacio a quienes ese día se prendían. Se fue armando un grupo más estable y otro más rotativo: “¿Quiénes quieren venir hoy a trabajar en el grupo de historiadores?”. La dinámica consensuada con las maestras y directivxs fue que cada vez invitábamos a participar a quien lo deseaba considerando que pudieran tener un tiempo para registrar el tema correspondiente a la jornada escolar.

En general, durante la primera hora de clase lxs saludábamos, recordábamos en qué andábamos y les dejábamos un tiempo para copiar la actividad del día de tal manera que, si no llegaban a realizarla, pudieran hacerla en sus casas o al día siguiente. Esta dinámica no dejaba de tener sus arbitrariedades, porque muchas veces había niñxs que no se veían incentivadx por diversos motivos a participar de la propuesta escolar y, en la nuestra, también terminaban quedando excluidxs “por no querer copiar”. Otras veces, las maestras proponían o concedían el derecho a asistir a algunxs niñxs aunque no hubiesen copiado o terminado la actividad porque entendían que podía ser potenciador para ellxs e involucrarlxs de otra manera o porque percibían que necesitaban hacer otro tipo de actividad. De nuestra parte, tendíamos a enfatizar siempre que podía participar quien lo deseara, pero no queríamos que se perdieran de lo que estaban trabajando con las maestras. Esta modalidad de convocatoria, la invitación que apunta al deseo de cada quien, habilitó a que ciertxs niñxs que no habían formado parte del proceso durante los años anteriores pudieran sumarse y sentirse parte del proyecto.

Fue una práctica habitual ofrecer nuestro celular como herramienta de registro. Generalmente, lxs chicxs se turnaban para sacar fotos y filmar de manera más bien espontánea. Con el paso del tiempo fuimos buscando modos de sistematizar con lxs chicxs los registros tanto audiovisuales como fotográficos en tanto dinámica posible de memoria grupal y construcción de un relato colectivo que nombrara nuestro andar, nuestro hacer, en común. A comienzos del 2017 montamos una selección de imágenes audiovisuales con una edición muy simple a partir de la cual lxs niñxs propusieron distintas modificaciones, como agregar música de rap y las navecitas del logo del museo.

El video cuenta la historia del museo y una vez finalizado decidimos en asamblea subirlo a las redes sociales⁷¹.

También realizamos un álbum de fotos. En cierta oportunidad empezamos a llevar impresas todas las fotos que íbamos acumulando del proceso. La primera vez llevamos también un block de hojas y la propuesta del armar un álbum. Sucedieron dinámicas de seleccionar cuáles querían conservar y cuáles no, agruparlas por año y colocarles títulos o epígrafes. Lxs chicxs fueron armando y contando a su modo la historia común. A partir de entonces, nos sentábamos en un rincón con mesitas en el pasillo de la escuela en grupos de no más de diez alumnxs, aquellxs que habían elegido participar en aquella jornada del Grupo de Historiadorxs, y lo fuimos armando durante gran parte del año. El álbum guarda recuerdos y también ayuda a recordar para transmitir a otrxs. Tanto en el 2017 como durante el 2018 se fueron sumando niñxs al espacio y este álbum fue un elemento de transmisión de la experiencia muy importante que nos permitió, además, volver sobre nuestro mismo proceso una y otra vez. Construir ese plano común de experiencia, como decimos.

Uno de los roles que asumimos como coordinadoras del espacio fue colaborar en que se pusieran en común todas las ideas que se iban diciendo y pensar juntxs qué conviene hacer, cómo, por qué, etc. Creemos que algo de esta modalidad vincular vivida durante un año, el 2016, fue nodal para hacer posible e interesante un nuevo proceso de investigación-acción diferente en el 2017: generó un plano común de dinámicas, contenidos, intereses y vínculos entre nosotrxs desde la participación. Asimismo, convocarlx como personas necesarias e importantes en la realización de una tarea de rescate de memorias del olvido: declarar que todxs somos investigadorxs, diseñadorxs, constructorxs, etc.

Durante el movimiento investigativo del ciclo temporal 2016, el itinerario con la maestra de grado y lxs chicxs, hubo un trabajo pedagógico específico en pensar y experimentar dispositivos lúdico-creativos atractivos para el grupo, como la llegada de la carta misteriosa, pistas, hallazgo de objetos enterrados, mapeos colectivos, etc. En cambio, durante el ciclo temporal 2017-2018, el movimiento de construcción del museo, nos abocamos a idear dinámicas de diseño y montaje participativo. Hacia el final, pensamos en la comunicación y transmisión del proceso, ya que el grupo se egresaba y así surge la inquietud por la continuidad del proyecto: “Queremos dejarle esto a los de quinto para que ellxs sigan cuando nos vayamos. Queremos dejarles nuestro cuaderno” (CI, 2018).

⁷¹Podemos acceder al video con el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=EeyRTnI2wfo&feature=youtu.be>.

Inquietudes propias del proceso participativo también apuntan a la explicitación de nuestro rol como investigadoras, cuestión que, según nos cuenta la primera narrativa (Capítulo 1), no fue considerada en las experiencias anteriores. Al comenzar el segundo año de trabajo conjunto, el 2017, lo inauguramos con una carta a cada niñx donde nos volvíamos a presentar como seño-investigadora y compartíamos nuestro interés de investigación que era, precisamente, investigar *con* ellxs cómo viven, cómo quisieran vivir en su comunidad y acompañarlxs en hacer algo juntxs, organizarnos y transformar nuestro lugar. Se abrió entonces una nueva etapa de co-decisiones: explicitar y dar mutuo conocimiento sobre el uso y circulación de los materiales de co-autoría (el video, el álbum), pensar, inventar, el archivo escolar.

9.2.1. Inscribir sentidos sobre la experiencia común

Colaborar en un proceso de construcción colectiva requiere de hacer lugar y tiempo al consenso. Es necesario consensuar acerca del camino a recorrer, las acciones a realizar y sus sentidos, atendiendo a la forma en que se desarrollan los diálogos, aportando estrategias para la creación de un clima de confianza, para regular, de alguna manera, entre quienes hablan demasiado y quienes a veces no se logran escuchar. Asimismo, resulta nodal proponer instancias de reflexión sobre el proceso, que colaboran no solo en el movimiento cíclico general de reflexión-acción-reflexión sino en el mutuo reconocimiento de una experiencia común de la que todxs formamos parte. Desplegamos dispositivos diferentes para dialogar, construir y compartir sentidos sobre el proceso de investigación con los grupos involucrados de niñxs, docentes y directivxs. Lo venimos denominando como un movimiento de construcción de *cartografías de sentido en acción* (Gómez, 2014), ya que se trata de compartir, construir y reconstruir estas lecturas del proceso con dispositivos que buscan generar algún tipo de huella común, legible y reconocible por todxs, sobre esta co-construcción, su plano común de experiencia. No se busca extraer información para analizar, sino más bien incentivar el registro y la construcción de sentidos sobre la experiencia, intentado consensuar algunos. El álbum, el vídeo, los papelógrafos y las líneas de vida son soportes materiales de estas cartografías dialogadas en acción.

Los dispositivos de registro grupal del proceso fueron necesarios también, ya que no siempre estábamos todxs presentes en cada encuentro, por lo tanto, constituyeron una fuente de relatos de autoría colectiva para hilar nuestro andar. Los relatos audiovisuales del proceso también cumplieron esta función. Algunos de ellos respondían a registros más bien espontáneos en los cuales se contaba lo que hacíamos en cada encuentro y otros en los cuales proponíamos reconstruir procesos, a veces motivados

por una dinámica lúdica (como un noticiero) y otras, ante la necesidad de salir a contar a otras personas (como la participación en una feria de ciencias⁷²) y desarrollar confianza para tal situación. Nos ha quedado algo inconcluso, algo a lo cual creemos que no logramos hallarle la vuelta del todo. Como lo hemos relatado en la narrativa que antecede a este capítulo⁷³, en todo movimiento investigativo participativo buscamos reflexionar sobre la participación *con lxs chicxs*. Por un lado, conocer si se han sentido escuchadxs, si hemos estado abiertas a sus propuestas, en qué medida. También, buscamos compartir lo que hemos visto y valorado en tanto hacer común. Instancias en las cuales contar y escuchar acerca de lo que cada unx ve y valora del hacer común ¿Qué logramos hacer juntxs? ¿Cómo lo hicimos? Se trata de un movimiento metarreflexivo que nos desafía. Una cuestión sobre la que volveremos hacia las últimas palabras de este trabajo.

En el caso de los procesos reflexivos con las docentes, les propusimos determinadas hojitas de registro individual del proceso en las cuales las invitábamos a tomar notas espontáneas después de cada taller. Asimismo, les hemos propuesto realizar diálogos con registro audiovisual como otra dinámica para reflexionar conjuntamente sobre la práctica docente a partir del proyecto.

Desplegamos tanto espacios grupales para conversar sobre los procesos de todas las maestras y otros de diálogo con quien nos encontramos trabajando específicamente. Entendemos que en estos diálogos lo que hacemos es pensar juntas el proceso, explicitar nuestras lecturas y compartir sentidos. Procuramos dar un espacio primero a que las maestras compartan de manera más espontánea una memoria personal y luego vamos realizando preguntas específicas. Contamos con una cartulina de color donde vamos apuntando palabras claves que surgen y, al final de la conversación, le damos un tiempo para que lo intervengan. Entendemos que, de este modo, se generan diferentes inscripciones del proceso, huellas gráficas de la conversación, y se logran dialogar sentidos.

Con el equipo directivo la dinámica fue similar, aunque las conversaciones pautadas para registrar audio y video cumplen una función más, no solo dar lugar al relato de cada una y al nuestro, sino a una compartición y construcción de miradas entre las cuatro. En ese sentido, les hemos propuesto tener algunas instancias donde se encuentre el equipo directivo completo para realizar una reconstrucción acerca del

⁷² Sobre nuestra participación en una feria de ciencias hicimos una breve referencia en una nota a pie de la narrativa 4, "La máquina del tiempo" (nota a pie núm. 50 p.219).

⁷³ En aquella narrativa, la cual antecede a este capítulo, compartimos una dinámica prevista de reflexión sobre el proceso grupal que, en alguna medida, no alcanzó nuestras expectativas. En el apartado final "Pedacitos de memoria", comentamos sobre el despliegue de un taller de cierre de ciclo en el cual buscamos realizar una ronda de escucha en torno a algunos aspectos de la experiencia de investigación compartida.

proceso de investigación y colaboración que venimos realizando en la escuela. Lo que nos interesó fue poder generar una instancia en que el equipo directivo reconstruya esta historia, atendiendo a su proceso de memoria y reflexión, para luego compartir mi lectura inicial. Así, durante este diálogo, entendemos que se puede crear una lectura consensuada y explicitar la propia.

9.2.3. De tallerista de murga a investigadora, ¿una seño fuera de rol?

Mi lugar como seño-investigadora atravesó una serie de devenires. Por un lado, de tallerista de murga e investigadora a seño-investigadora y par pedagógico. Asimismo, de par pedagógico a coordinadora de talleres de reflexión y formación docente. De habitar los días sábados la escuela, a habitarla durante la semana, en la sala de maestrxs, en algunas reuniones de personal o en jornadas especiales de trabajo docente. Habitar muchas horas la escuela, desde el saludo de las 8 de la mañana hasta la despedida de las 6 de la tarde; empezar a trabajar con otras docentes en algunas instancias específicas, a partir de su interés, me llevó a encontrarme con las docentes desde otros lugares.

A veces alguien llega a la escuela, una maestra suplente, por ejemplo, y me encuentra en la sala de maestras. “Hola, seño, ¿de qué grado es?” Ante esa pregunta, mi respuesta va mutando. A veces digo que acompaño a la escuela en el proyecto institucional del Museo de la Memoria, otras, que soy asesora pedagógica y de investigación del Museo. La directora a veces me presenta como “investigadora que nos acompaña hace muchos años”. Esta presencia mutante y persistente fue habilitando otras formas de acompañamiento a la escuela, conversando con maestras sobre sus proyectos y desafíos, a veces proponiendo ideas para alguna secuencia, compartiendo el día a día; a veces, invitada a sumarme a alguna instancia especial. Así como lxs niñxs, nosotras también fuimos apareciendo de nuevas maneras, junto a las maestras y a lxs niñxs, en el proyecto escolar, en el territorio de la escuela, en la institución.

9.3. Una política de escucha. Voces docentes

En cada movimiento investigativo fuimos desarrollando estrategias para registrar, inscribir, dialogar sobre las experiencias compartidas con niñxs, docentes y directivxs. Tal como anticipamos, se trata de cierta estrategia para configurar este plano común de la investigación. Especialmente para el caso de las docentes y el equipo directivo, el tiempo para la reflexión sobre las prácticas resulta toda una invención *a martillazos*, decimos, en relación con las rutinas escolares y realidades del trabajo docente altamente

precarizado. El modo que encontramos fue realizar *diálogos reflexivos*: una o dos instancias anuales de conversación donde se pudiera preguntar a las docentes acerca del proceso compartido. Propusimos un ejercicio de reconstrucción oral del proceso; preguntamos por las percepciones, sorpresas, inquietudes, huellas; compartimos la lectura que venimos realizando desde nuestro lugar y pensamos juntas en ese dialogar sobre las prácticas. Estas instancias se acordaron, grabaron y desgrabaron.

Sin haber sido nuestro objetivo específico desarrollar una investigación o intervención sobre prácticas docentes, el campo de efectos de nuestros movimientos investigativos se configura en buena medida a partir de un acercamiento a los sentidos de tales prácticas. Los movimientos investigativos suscitados, en tanto que *experiencias* y las reflexiones sobre estas junto a quienes formaron parte (niñxs, docentes, equipo directivo) constituyen una herramienta imprescindible para pensar y analizar la IAP.

A través de los diálogos y de las preguntas que algunas maestras me iban haciendo durante el desarrollo de sus proyectos pude percibir que *algo* estaba pasando en un sentido experiencial. También, a partir de que algunas docentes se abrieron a repensar sus propuestas didácticas desde enfoques de participación de la niñez. Asimismo, la docente con quien trabajamos en primera instancia (2016)⁷⁴, la maestra Isabel, seguía compartiéndonos sus proyectos y allí empezamos notar una serie de huellas de este andar *codo a codo* con niñxs y docente a través de la IAP.

Para observar esta experiencia, de algún modo posible, vamos a compartir lo acontecido mediante los diálogos con quien iniciamos estos movimientos en la escuela, la maestra Isabel, desde algunos fragmentos que nos resultan especialmente potentes por su valor expresivo, en tanto nos hablan de lo creado y acontecido en la experiencia (Malo, 2004). Entendemos el fragmento en tanto *pasaje* en el sentido que nos habla de las huellas de experiencia. Luego abordaremos fragmentos de los diálogos de otras docentes que compartieron sus descubrimientos. En nuestro modo de leer esto que estaba *pasando*, hallamos la noción de *aparición* y del taller como *espacio de aparición* en tanto nociones-herramienta para articular el pensamiento acerca de nuestros movimientos investigativos.

⁷⁴ Al año siguiente (2017), con la excusa de participar de un concurso de relatos de experiencias convocados por UEPC, realizamos los primeros diálogos reflexivos sobre aquel proceso con la maestra y el equipo directivo. Instancia que se repitió al comenzar el ciclo lectivo posterior (2018). en estos diálogos empiezan a aparecer algunos signos acerca de los sentidos de la experiencia compartida, de las huellas en las prácticas de la docente, de algunos aprendizajes. Para el caso del equipo directivo, signos de un posible que se empieza a abrir, un nuevo modo de pensar la escuela desde la participación de lxs chicxs.

9.3.1. Sobre el andar codo a codo con la maestra Isabel y lxs chicxs de cuarto grado

Recordemos que el movimiento de IAP comenzó a partir de la lectura de un libro-álbum como un espacio para encontrarnos y conocernos. “¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad?”. A partir de allí comenzamos la investigación sobre la historia de la comunidad. Con lxs niñxs nos dimos diferentes estrategias para reconstruir el proceso andado y registrar de manera colectiva sus experiencias que, de algún modo, circulan en un video que realizamos con ellxs así como en un álbum del grupo que se encuentra en la escuela. Aquel inicio compartido a través del libro-álbum, que propusimos como instancia de encuentro y modo de conocernos en tanto grupo se significó posteriormente como una marca, una movilización e, inclusive, un hallazgo para orientarnos a imaginar nuevos itinerarios. Transcribimos un fragmento de los diálogos reflexivos.

Isabel: Ese año yo me movilicé. Me sentí movilizada. Descubrí, no sé si es esa la palabra, pero descubrí que todos tenemos una historia. Cuando los chicos contaban de dónde venían, yo también me puse en [la tarea de preguntarme] de dónde venía...” en de dónde venía. Y todos tenemos una historia. Fue a partir de un libro que movió todo eso y también movió en mí. Hacía un montón de tiempo que no volvía para atrás de mi niñez, de cuando vinimos del campo, que con mi hermano guardábamos los huesos con los que jugábamos. Cierto, que yo también vine del campo. Todos, niños y grandes, tenemos una historia.

Luz: Acá, en la escuela, algo puede pasar con esa historia, puede aparecer.

Isabel: La puedo recordar, la puedo contar, la puedo imaginar de otra manera, le puedo cambiar el final. Como con la literatura. Nuestras historias pueden tener otro final, podemos soñar.

(...)

Me gustó mucho conocer las historias de lxs chicxs, cuando escribieron su libro. Me gustó conocer de dónde habían venido ellxs, los recuerdos que tenían. Yo no sabía que Cristian había vivido en Canal de las Cascadas, él decía que pescaban del canal. Otro niño contó de un amigo que tenía allá en la villa y se emocionó, lloró. Mirá todo lo que hay en lxs niñxs que generalmente no escuchamos. Por el atropello de querer meter cosas en la cabeza, no escuchamos la historia de cada niñx.

A veces nos cuesta tanto mirarnos, mirarse cada unx primero, escucharnos y conocernos, capaz por ahí empieza la confianza y la escucha al otrx, escucharnos.

Yo conocí cosas de mis alumnxs, empezar por lo personal, por las historias de cada unx y después seguir con el barrio. En el barrio están las familias y cada familia tiene una historia que por ahí nadie se la preguntó, nunca tuvo un espacio para contarlo. (DR Docente Isabel, 2018)

Este pasaje nos interesa especialmente. Por un lado, exhibe de algún modo el procedimiento de los diálogos reflexivos, en aquellos momentos en los cuales se activa un pensamiento entre ambas ligado a la experiencia. Vemos en ellos ciertos pensamientos en torno a la escuela y al aula como espacio de encuentro donde podemos aparecer con nuestra historia, con nuestra singularidad, desde un lugar de potencia y trama colectiva. También, acerca de la literatura, como un activador de ese espacio de escucha y emergencias de historias, de producción valiosa por parte de lxs niñxs, un disparador de experiencias. Maestra, niñxs, investigadora, allí son vidas que se encuentran, importan y se afectan en ese sentido.

Si el aula es un espacio de encuentro, nuestras historias aparecen. Acontece una escucha que busca conocer cada vida singular, genera afecto; se trata de vidas que importan. Esa escucha y esa importancia nos trama como colectivo y hace sentir confianza para hablar. Sentirse movilizada, descubrir, escuchar “realmente” se figuran como huellas de un estado de apertura al encuentro de otrxs. Signos de que ese pasaje cotidiano resultó una experiencia.

Allí, la literatura acontece como un motivo de encuentro, un disparador para la emergencia y la compartición de lo que queremos, necesitamos o surge contar, hacer público. Y eso puede volver a reconfigurarse en una nueva obra literaria, como los libros acordeón que cada quien realizó. La decisión y la creación es autoría de lxs niñxs. Ellxs deciden qué escribir, cómo, qué contar y a quién compartir. La maestra y la seño-investigadora también realizan su libro, como lxs alumnxs. Cada quien comparte su historia, hace de ella una obra de arte, se invita a nuevos modos de compartir, acaso archivar esas obras. Un archivo donde aparecemos de otro modo al previsto por las formas de registro institucional y burocrático de las vidas en la escuela. ¿Acaso un contra-archivo⁷⁵?

Podemos atender a ciertos sentidos acerca de la escucha. Escuchar “realmente” una vida que importa, una escucha que moviliza. ¿Pistas para orientar una escucha a la niñez, una aparición de lxs niñxs en la escuela? En esa línea de reflexión, otros pasajes nos invitan a pensar:

⁷⁵En el capítulo siguiente “10. Archivar. Guardar recuerdos, contar historias, armar recorridos” nos vamos a detener a pensar en torno al problema y la posibilidad del archivo en la escuela.

Después, cuando empezamos con la investigación sobre el barrio para mí fue sorprendente porque no se me hubiera ocurrido trabajar con el mapeo del barrio, con los íconos que los chicos veían a dónde poner y por qué... todos participaron, cada unx pasó y contó por qué ponía el ícono.
(...)

El recuerdo más lindo fue cuando regresamos del recorrido del barrio y las cosas que ellxs querían cambiar, porque es su realidad. Porque si bien nosotros venimos todos los días, venimos, pero pasan muchas cosas en el barrio que por ahí no nos enteramos o no nos queremos enterar porque nos afectan, a mí personalmente me afectan mucho las cosas que pasan pero ellxs quieren y necesitan hablar de eso. Yo pensaba para este año dar un espacio para que dialoguemos sobre cómo se sienten, por ahí a todxs nos pasa que vivimos cosas duras y nos hace bien contarlas. Creo que ese fue uno de los momentos más lindos, cuando ellxs pudieron decir: “esto quiero cambiar de mi barrio” (DR docente Isabel).

“Poder decir”, “escuchar”, “dar espacio para...”, en estas huellas de experiencia encontramos acciones que convocan a que cada unx pueda posicionarse ante la realidad compartida con una palabra. Esa palabra acontecida y compartida genera un efecto moviente. En el espacio compartido con adultxs, hace resquebrajar no solo la imagen de niñez en la maestra, sino el lugar o la potencia de los espacios intergeneracionales con otra intención o modo diferente al escolar, con cierta prioridad en compartir más que en instruir. Acaso eso que Sofía apuntaba como escucha “sincera” en los primeros testimonios que encabezan el capítulo, un modo de atender al decir de lxs chicxs que trastocó el modo de pensarse profesionalmente.

Aquel itinerario recorrido en el 2016 desembocó en la realización de una acción colectiva decidida y organizada por el grupo de chicxs que fue mejorar la plaza del barrio. Es decir, después de la investigación de la historia y la lectura de la realidad compartida, realizamos otra acción en la cual adultxs y niñxs caminamos hacia un objetivo común y comunitario. Un andar colaborativo con instancias de co-decisión y co-organización.

9.3.2. Choques y (des)aprendizajes

En los siguientes fragmentos de diálogos reflexivos aparece una construcción de sentido clave por parte de la maestra que es la de aprendizaje y desaprendizaje. Con

estas palabras nombra un proceso de transformación de cierta forma de ser docente y de habitar el aula:

Trabajar juntas en el aula al principio para mí fue un choque, porque a lxs docentes siempre nos pasa que hacemos las cosas así y es nuestra comodidad, decimos que se haga así y punto, porque es más fácil.

Al principio fue un choque. Cuando vos explicabas en el taller que quien quiera puede hacer esto y el que no, puede hacer esto otro, yo decía “Pero cómo “el que quiera”, acá no es “el que quiera”, acá todos tienen que hacerlo”, porque eso es lo que nosotros hemos aprendido como docentes, no se trata de lo que el otro quiere sino de lo que yo tengo que enseñar y el contenido que tiene que aprender.

Entonces, bueno, al principio me costó mucho a mí, pero con el tiempo fui aprendiendo a estar más tranquila, a decir, esto es lindo, veo los resultados, los chicos participan y ahí medio que te relajás y decís, dentro de este contenido (la participación) hay otros contenidos.

(...)

Cambió ... la forma de participar de los chicxs. Antes no participaban de la forma en que después yo aprendí que podían participar. Antes, la participación era solamente preguntar y contestar, yo pensaba que con eso participaban. Hay otras formas de participar, que yo no las conocía, pero que también da miedo, porque todo lo nuevo da miedo a cómo lo hago, a cómo sale. Da miedo y lleva tiempo aprenderlo, apropiarlo. Te enfrentás a cómo lo vas a hacer y ahí es como que te desestructurás: “esto yo no lo había pensado ¿cómo lo hago?”

Uno, generalmente, tiene miedo, no sabe cómo va a hacer para dar todos los contenidos que hay que dar, que dice el currículo y capaz con este proyecto se fue dando sin estar tan estrictamente planificado, fueron surgiendo contenidos a trabajar que no estaban en un principio pero que surgieron y se trabajaron. Esto también es bueno, poder agregar y sacar a partir del diálogo con lxs niñxs. Poder hablar con lxs niñxs.

(...)

Ese año también aprendí, me lo hiciste ver vos, que no todos lo hacemos de la misma manera. Vos capaz escribís bien. Yo, dibujo bien. Otro habla bien, otro baila bien, cada uno tiene algo que puede compartir con el otro y ese hacer lo hace más rico. También hay que verlo, hay que correrse, es todo un aprendizaje. No decir yo todo lo que vamos a hacer,

decidir yo toda la secuencia, ellxs también pueden pensar y se les van a ocurrir ideas. Sin miedo, eso lo pienso ahora, sin miedo, que es lo que a mí me pasaba al principio. ¿Cómo les voy a preguntar si ellxs no saben?

Sí saben, lo que pasa es que tenemos que soltar ese miedo sobre qué piensa el otro, porque las maestras siempre imponemos lo que pensamos nosotras y no vemos lo rico que ellxs traen, lo que saben. Antes estaba en mi casa pensando todo sola, pero, en este caso, cuando vos les preguntás, surgen cosas (DR docente Isabel).

“Desestructurarse. Una nueva modalidad”, dice la maestra. La lógica de la participación choca con la lógica escolar, el taller como espacio para la co-construcción de un itinerario investigativo habilita otra aula. Un aula en movimiento. Un grupo que se va moviendo por distintos espacios de la escuela y de la comunidad. Un aula donde no todos hacemos lo mismo ni de la misma manera, pero vamos juntxs hacia algo, construyendo un itinerario común. Donde se puede aportar de maneras diversas. Un aula en movimiento. “Hay que verlo. Hay que correrse. Es un aprendizaje”, dice la maestra. Aparece una posibilidad de ser docente vinculada al habitar el aula y caminar junto a lxs chicxs que es diferente a la aprendida. En el *junto a* o *con* lxs chicxs pareciera configurarse un vector de transformación.

La lógica de la participación moviliza la construcción de conocimientos de cierta manera *impropia* a la escolar conocida. En el itinerario, van emergiendo y se van acoplando preguntas e indagaciones a partir de las inquietudes de lxs chicxs. Hay una escucha y una apertura a estas movilizaciones. También, se busca que algo de lo investigado o construido en el proceso pueda encontrar instancias de comunicación no estrictamente escolares. Más bien, que resulten de interés para lxs chicxs. Hay preguntas y aperturas que van habilitando este camino.

Vemos que en este movimiento aparece un reposicionamiento de lxs chicxs en el espacio escolar. Aparecen preguntas directas realizadas por la maestra hacia ellxs en relación con el devenir de la planificación y la gestión del tiempo escolar. Aparecen como interlocutores válidos, sujetxs de saber respecto del camino de construcción de conocimiento y del hacer escuela. Podemos contar con el aporte de lxs niñxs para construir las propuestas, si le hacemos lugar.

9.3.3. Diseminaciones

Al año siguiente, en uno de los diálogos reflexivos con el equipo directivo se comienza a significar esta sensación de *diseminación* y de *animarse*. Este sentido en

torno a la lógica escolar y al miedo a otras formas, a los ruidos que generan otras formas, pero sobre todo al valor de estas formas posibles no previstas en las ya instituidas:

Creo que ese trabajo fue fantástico, que comienza con un grado o dos y que se fue contagiando, que se siguen animando, ahora, cada vez más las seños. Y también está provocando ruidos hacia el interior de cada práctica, yo creo que hay algunas resistencias que pareciera que están, pero no dejan de provocar inquietudes. Moviliza las estructuras de las mismas seños, las estructuras nuestras, creo que nos moviliza a todas. (DR Equipo Directivo, 2018)

“Descubrí”, “me sentí movilizada”, “fue sorprendente”, “al principio fue un choque”, “miedo”, “desequilibrio”, “aprendí”, “antes”, “ahora” son expresiones que constituyen huellas de experiencia que aparecen en los testimonios de Isabel y que dan cuenta de estas estructuras, contagios, ruidos y miedos que el equipo directivo dice notar. Veamos cómo aparecen en los testimonios de otras docentes con huellas de experiencias como “crecí”, “me aportó”, “empecé a”, “cambiar la mirada”:

Desde que empezamos a trabajar con vos, lo que cambió fue el miedo, el miedo a decir “Yo lxs dejo participar pero se me va a ir la clase para cualquier lado, cómo la retomo, cómo doy lo que tengo que dar”. Este año en las clases yo les preguntaba cómo les parece que podemos seguir, qué más se les ocurre. Este año mis planificaciones nunca estuvieron cerradas, siempre volvíamos a ver qué más se podía hacer o mejorar según las necesidades de ellxs. A veces querían charlar sobre lo que decía el noticiero, tenía algunxs que siempre venían re informadxs y charlábamos sobre eso, en eso crecí un montón. Ahí tomarme más tiempo, mucho más tiempo, para escucharlos, pero diariamente, no solamente dar una consigna y escuchar qué me respondían, por lo general, acá lxs chicxs llegan y siempre tienen cosas para contarte, llevar esta realidad que ellos cuentan a la actualidad, pensar por qué pasan estas cosas, hablar les hacía bien. Me ayudó un montón todo esto.

En ningún lado de los que yo estuve trabajando se tocó el tema de la participación de lxs chicxs (DR docente Ivana).

Para mí antes era muy fácil, veinte me escuchan a mí. O más rápido hacemos esto, porque yo lo digo. Ahora, traer la actividad —no en todas pero en algunas— y escuchar qué proponen, qué se les ocurre, a veces hacer al revés y sale mejor.

Es más difícil, hay que escuchar veinte propuestas y llegar a un acuerdo. Para mí era lo difícil, escuchar a veinte y llegar a un acuerdo. Pero ahora es más fácil porque sé que podemos construir juntos las actividades, yo traigo una propuesta y se les ocurren muchas cosas (DR Docente Jesyca).

Podemos ver tres marcas que se repiten: el miedo, la estructura, la planificación que se abre a los aportes de lxs niñxs y, nuevamente, un acento en la escucha, en otro modo de escucha que se habilita y que se decide. La forma estructurada en la lógica escolar de escuchar parece que, a veces, desacredita el aporte de lxs chicxs. Estas nuevas formas abren posibilidades y también comprometen, una dimensión ética pareciera aparecer allí:

Ivana: Pero tenés que tomarte el tiempo para escucharlxs, porque es muy fácil decir, ah, no tiene nada que ver con la clase. Por algo tuvo la necesidad de decirlo.

Isabel: Claro, eso es algo que aprendí. A lo mejor te sale hablando del perro pero en vez de decir que no tiene nada que ver, lo escucho primero, que me diga del perro y después vemos.

Ivana: Quizás había alguna relación y no la sabe expresar, entonces es importante preguntar por qué se le ocurrió decir eso.

Isabel: Claro, yo antes directamente decía que no. Todo es un proceso.(DR Docentes Isabel e Ivana, 2018)

“Tomarme el tiempo diariamente”, dice Ivana. Podemos ver allí una pista, una orientación, una modalidad de escucha que se corre de la habitual, la cual empieza a verse como adultocéntrica, ligada a la lógica escolar que desacredita la emergencia de esta vida. En ese volver a preguntar aparece una mirada diferente, no solo al sujetx niñx, sino al adultx que puede no estar entendiendo que se abre a una respuesta diferente de la esperada, a un sentido otro. Paula, la maestra de apoyo⁷⁶, junto a quien no habíamos

⁷⁶ Paula forma parte de la escuela J.R. Recalde desde el año 2015 y se desempeña como maestra de apoyo en el marco del “Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemáticas en el Primer Ciclo de la Educación Primaria”, dependiente del Ministerio de

tenido oportunidad de trabajar codo a codo, pero sí compartimos espacios de diálogo frecuente en la escuela, afirma que la mirada otra que instauran estas prácticas implica ver algo más allá del vínculo entre alumnx-docente, algo del orden de lo humano, de la persona, dice ella, de una vida que importa:

Creo que yo también tengo que ir cambiando la mirada. Es una modalidad de trabajo diferente a la que uno está acostumbrado como docente. Soltar un poco el control. Tiene que ver no solamente con la preparación que tenemos como docentes que la llevamos marcada a fuego en la sangre, sino también como ser humano, como persona.

Va más allá de si te enseñaron o no a trabajar de ese modo. Es una modalidad diferente en esto de dejar tomar decisiones a los chicos y a las chicas, sobre algo que ellas quieran hacer o modificar. Intentando generar estos espacios me ha pasado que las maestras dicen: "Pero cómo les vamos a dejar que decidan, van a elegir cualquier cosa, no van a querer hacer nada". Yo les digo, bueno les demos algunos parámetros, les preguntemos qué quieren investigar, a quién les gustaría entrevistar. (DR maestra de apoyo, 2018)

"Soltar un poco el control", dice Paula, en relación con habilitar la toma de decisiones con niñxs, cuestión que nos hace pensar en la lógica de la participación, sus modos, sus contradicciones y sus riesgos. Como lo advierten Liebel y Gaitán (2011), uno de los modos habituales de proceder de los proyectos que buscan favorecer la participación de lxs chicxs en instituciones es que siguen una lógica de concesión: la participación, entendida como consulta a lxs chicxs, co-decisión o co-organización, resulta una oportunidad que se les ofrece para co-diseñar el proceso educativo, pero no modifica las relaciones de poder ni suele hacer conscientes a lxs chicxs de dichas relaciones en vistas a que puedan posicionarse como sujetxs de derechos.

Educación de la Provincia de Córdoba y llevado a cabo junto a la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Paula nos explica que el rol del maestrx de apoyo consiste en acompañar a lxs docentes, especialmente de primer ciclo, en un intercambio en el cual se busca atender y reflexionar acerca de los procesos de alfabetización inicial y alfabetización científica de lxs alumnxs, así como generar prácticas de enseñanza para fortalecer dichos procesos. Busca colaborar tanto en la planificación como en el desarrollo y reflexión de propuestas didácticas con ese fin, selecciona y sugiere bibliografía o materiales de trabajo y, en nuestra escuela en particular, acompaña desde hace unos años un proyecto institucional de Literatura. "Apoyo, colaboración, intercambio, análisis", dice Paula, constituyen de alguna manera ciertos ejes de su trabajo, "siempre junto al docente". Se puede consultar el documento "Maestros de apoyo en torno a la Alfabetización Inicial" en

<https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/Maestros%20de%20Apoyo%20en%20Torno%20a%20la%20Alfabetizacion%20Inicial.pdf>

“Les demos algunos parámetros”, por su parte, resulta una frase conflictiva, pues de algún modo cuestiona la capacidad de pensamiento de lxs chicxs o, al menos, de lo que se pueda pensar colectivamente en un diálogo común. Al mismo tiempo, nos hace pensar en cómo se generan condiciones de participación, qué tan necesarias son las formas y los marcos que lxs adultxs consideran necesario enseñar. En ese sentido, lxs autorxs referidxs se preguntan: “¿cómo se podría ampliar la participación política de los niños pero sin prescribir las formas y marcos para ello?, ¿hasta qué punto en cada contexto situado niños y niñas encuentran condiciones reales de participación?” (2011:124).

Otra tensión se nos figura en relación con conceder los espacios para la aparición de la experiencias, de la vida que lxs chicxs deciden compartir al grupo. “Dar un espacio para que dialoguemos cómo se sienten” resulta una expresión que nos hace preguntarnos: ¿hasta qué punto se trata de una escucha sincera cuando se le cede un tiempo planificado, cuando se gestiona el tiempo a la escucha?, ¿cómo se habilita a que lxs chicxs puedan expresar lo que les inquieta fuera de ese espacio *cedido*? “Tomarme el tiempo todos los días”, decía Ivana, como un intento de que ese ceder sea más bien una actitud permanente.

¿Qué hizo mover el reposicionamiento de lxs chicxs? ¿Qué condiciones lo hicieron posible? Los fragmentos de diálogos remontados nos señalan cuestiones trastocadas o movilizadas en las prácticas docentes que desarrollaremos seguidamente:

- Una idea sobre la participación que se abre: la participación no es preguntar y que respondan lo que una quiere, implica otro modo de preguntar, que motive el pensamiento de cada unx, sus modos de expresión, un modo de ensayar un posicionamiento ante algo del mundo.
- Una idea de planificación abierta a las propuestas y decisiones, a la deliberación con lxs niñxs, a su inteligencia que cuenta, a sus deseos o motivaciones.
- Habilitar a lxs niñxs como interlocutores válidos (con *voz/palabra/logos*) para co-construir el cotidiano escolar con la maestra.
- Abrir el campo de posibles para que niñxs puedan aparecer como sujetxs habilitados a formar parte de la construcción de propuestas educativas en conjunto con las maestras: con opiniones dignas de ser escuchadas y tenidas en cuenta por adultxs; con propuestas que suman a la construcción del cotidiano escolar y del espacio común de la escuela y el barrio; y como sujetxs habilitadxs para co-construir/co-habitar desde un lugar de potencia vinculado a su palabra y capacidad de acción.
- Hacer ver, especialmente al mundo adulto, que hay una potencia que es menospreciada por el sistema de dominio adultocéntrico y el régimen escolar;

- Hacer ver sus capacidades críticas, de lectura de la realidad, así como de organización y acción, de realizar acciones transformadoras como colectivo;
- Hacer aparecer una trama posible que sostiene el cotidiano escolar donde lxs niñxs cuentan. Dicen las maestras que cuando abren espacio a lxs chicxs ya no se sienten tan solas sosteniendo la tarea escolar, tanto en la planificación escolar como en la realización de algunas acciones propuestas. ¿Acaso una alianza posible entre niñxs y adultxs para sostener el cotidiano escolar?

Pensando desde lo posible *en* la escuela pública, desde los mecanismos puestos allí a funcionar en los movimientos de IAP con niñxs y docentes, en tanto dispositivo creado para la emergencia de espacios y tiempos donde se alcance a experimentar cierta escucha orientada hacia las experiencias de lxs niñxs, a provocar búsquedas para habilitar la toma de la palabra; podemos vislumbrar que todo esto dio lugar a un modo posible de aparecer de lxs niñxs en la escuela (construyendo conocimiento de validez social, transformando los espacios comunes, organizando actividades para toda la escuela, compartiendo sus experiencias) que entendemos en orden a un régimen de visibilidad y enunciación trastocado. Aparecer que no se reduce a la escucha, sino a otro modo de habitar la escuela como colectivo (el Grupo de Historiadorxs), transformando, organizando, gestionando en compañía de adultas que lo habilitan. La escucha resulta, como hemos puntuado, una fuerza movilizadora, condición necesaria para cualquier movimiento.

Como decíamos con Llobet (2016) en relación con la necesidad de realizar operaciones que posibiliten la participación, apuntamos algunas realizaciones desde nuestro dispositivo puesto a andar: acompañar la creación de climas de escucha en el aula y en la escuela que se vuelvan motivo de reflexión (del *dar la palabra* al *tomar la palabra*), ligar los espacios de escucha a movimientos de acción y reflexión (con docentes y niñxs), acompañar las propuestas de lxs niñxs colaborando en pensar lo posible y llevarlo a cabo de manera colectiva, invitar a la comunicación social significativa de las experiencias (tanto a niñxs como a docentes); acompañar, desde la investigación situada, a que esta se oriente hacia una reflexión y una construcción participativa en la institución.

Vemos un efecto del movimiento de la IAP que pone en funcionamiento el espacio del taller como máquina de visibilidad/escucha, expandido y sostenido en el tiempo. Vemos asimismo que, en este despliegue, el gesto de dar la palabra por parte de las docentes y vinculado a una lógica de la administración de la voz hace ver en ella una potencia desconocida, abre otro campo de posible: la inteligencia igual de lxs chicxs para co-construir algo de lo común escolar con la docente. Es decir, sabemos que lxs alumnx

constantemente irrumpen en la gestión escolar con sus estrategias de resistencia, subversión o apropiación (Rockwell, 2006), de tal modo que en el devenir de la clase siempre tienen incidencia y hacen mutar las cosas. No obstante, nuestras experiencias nos hablan de que, cuando las maestras deciden darles el espacio para opinar, co-construir o modificar sus propuestas, lo que acontece es cierto descubrimiento de una potencia: la de una capacidad, inteligencia o *logos*, en términos de Rancière. Acontece en algunos momentos, infrecuentemente, cuando ese *logos* es considerado y se arma una alianza para algo imprevisto o no planificado previamente, una co-construcción que tuerce cierto rumbo o abre uno nuevo ¿acontece allí una nueva cuenta?

Recordamos el relato que nos compartió la maestra Isabel sobre su experiencia durante el año 2017:

Cuando empecé el año yo tenía un grupo bien adelantado y otro grupo que estaba como de primer grado. Cuando fuimos a la biblioteca un día, les dejé elegir un libro para leer. A Mateo le dije, “por qué no leés vos a tal” y Gonzalo a tal otro. Entonces Gonzalo me dice “Seño, yo no le quiero leer ahora, ahora quiero leer yo”. Tenía razón, él, ese día, no le quería leer al compañero. Otras veces sí lo había hecho, todas las veces anteriores. Esta vez, quería leer solo.

¿Qué podemos hacer? Les pregunto. Hagamos un libro de palabras para que ellos puedan leer, dijo. En ese momento les dejé que no les leyeran, los que no sabían leer vieron imágenes. Cuando volvimos al grado, ahí nomás arranqué “cómo haríamos este libro. (DR docente Isabel, 2017)

En este episodio podemos encontrar un modo en el cual la maestra abre un espacio a la co-construcción, decidido por ella, a partir del posicionamiento de un alumnx, habilitado para cuestionar y proponer otra cosa. La co-construcción de propuestas entre maestras y niñxs, ya sea mediante un cambio de rumbo del proyecto o mediante la creación de espacios donde la opinión de cada niñx es considerada para crear ese proyecto común, no resulta algo propio de la lógica escolar en el marco de nuestras sociedades adultocéntricas. No obstante, mantener un pensamiento en la radicalidad de lo que plantea Rancière nos ayuda a tensar las experiencias y preguntarnos para quiénes resulta visible esta nueva cuenta. Hasta aquí se ha podido registrar desde el punto de vista adulto por lo que, ese sentido, al no ser una acción deliberada por parte de quienes no “tienen parte”, nos seguimos moviendo en los marcos de una lógica policial.

Dar la palabra y su escucha pueden figurarse de igual modo como una fuerza moviente de imágenes de niñez, adultez y estar juntxs en la escuela. Esta figura

recuerda la noción de fuerza regeneradora: la escucha como proceso en espiral, que permite redescubrir a lxs niñxs y redescubrirnos a nosotrxs mismxs. La imagen de niñx y adultx, de lo que pueden unx juntx a otrx, podríamos añadir, se mueve a partir de esta fuerza regeneradora. Una imagen que dialoga con la experiencia compartida por las docentes que también apuntan esta fuerza moviente de la escucha, fuerza transformadora que busca gestar un estado de acogida para el extranjero infantil. Desde este lugar, dar la palabra y escuchar como actitud receptiva pueden entenderse como gestos en sinonimia que mueven posibles, el de la niñez y la adultez, el de la escuela, el de estar contiguos.

Vislumbramos que la modalidad que propone el movimiento de investigación-participativa y su modo de funcionamiento puede pensarse desde la verificación de la igualdad, esto es, retomando la noción de Rancière, la capacidad que todxs tenemos de tomar parte en lo común, contar con palabra que sea oída, considerada como expresión de logos para construir lo común y evidencia de una *esthesis* que no los contaba como tales. Postular desde esta lógica, la lógica de la igualdad, un movimiento que busca ser participativo con niñxs, co-construido, posiciona la igualdad de las inteligencias como punto de partida y se pone en tensión al orden desigualitario que busca interrumpir. La interrupción resulta un acto infrecuente. Buscamos construir escenarios de verificación de la igualdad o, al menos, de suspensión de algunas condiciones de desigualdad, tal es el caso de crear climas de escucha y acogida a lxs chicxs que, sin dejar de configurarse en la naturaleza de una administración (policial) de tiempos y espacios, tiendan a habilitar algo imprevisto.

¿Qué de este reposicionamiento pudo dialogarse con lxs chicxs, en el sentido de compartir reflexiones, registrar sus experiencias? ¿Cuánto podemos saber acerca del funcionamiento de la escucha *entre* lxs niñxs? Como desarrollamos en el apartado anterior (8.2.), movilizar espacios para pensarlo se trató de un desafío inventivo que arrojó ciertos fracasos, probablemente entre el diseño de propuestas fugaces que no llegaron a prender en la vorágine escolar.

***Aparecer-con: irrupción, inscripción, entre**

A través de la experiencia podemos pensar algunas maneras mediante las que, desde el taller en movimiento, se generaron formas de aparición de lxs chicxs en el espacio escolar que nos hablan de trastrocamientos en los regímenes de enunciación y visibilidad. Lo que veníamos reflexionando en relación con la irrupción de la experiencia de lxs chicxs refiere a modos en que la *vida* aparece en el marco del taller: en las conversaciones, en los diálogos literarios o como parte de experimentaciones estéticas y

discursos de ficción. Momentos en los cuales cada quien elige contar algo de sí. Como dice Walter Kohan, aquello, la vida, que a veces los dispositivos pedagógicos parecen querer silenciar, pues les resulta más cómodo trabajar con ese silencio (Kohan, 2007)⁷⁷. Aquella vida y las condiciones de existencia a las que nos entrama. Aquella vida que la educación popular ha venido siempre a poner de relieve como el centro del proceso educativo emancipador. Esta irrupción de la vida hace aparecer una singularidad, la de cada quien, y esa aparición puede entramarnos en la confianza, condición para la emergencia de la palabra/voz de lxs chicxs. El taller, la máquina de visibilidad-escucha, funciona activando aquellos diálogos en los cuales buscamos aparecer desde la singularidad, un espacio para el reconocimiento, donde poder mirar y sentirnos miradxs, como decimos con Greco (2012), diálogos que, siguiendo las reflexiones de una de las maestras, suelen considerarse pérdida de tiempo en el orden escolar.

Esta forma de aparición, vinculada a un movimiento intencional de dar la palabra o dar la voz, puede pensarse como *impropia* y no política, en el sentido de Rancière, pues no se trata tanto de un modo de hacer-se escuchar, hacer-se contar por parte de lxs chicxs sino de un señalamiento —tensionante, ruidoso, chocante— hacia el mundo adulto con respecto a un orden desigualitario. Este *aparecer impropio* señala una nueva posibilidad, pues en algo trastoca el espacio de lo común, espacio de aparición, al señalar la posibilidad. Esta posibilidad nueva, el *con lxs chicxs*, aconteció en distintos lugares: el aula, la escuela, el museo, el barrio.

Espacios de aparición entendidos como espacios del *entre* los cuerpos, dominio de aparición para la palabra y la acción, de ser ante otrxs, tomando las nociones de Arendt (2009) en relación con el espacio público como espacio de aparición política de las diferencias. Pensar estas cuestiones respecto del espacio escolar abre una zona interesante de tensiones. La escuela es ese espacio que todavía no es lo público asociado a la vida adulta ni tampoco la familia, imaginado por la modernidad como un espacio intermedio de reclusión de la infancia hasta el momento en que pueda salir a la vida pública. Nos situamos en el ejercicio de pensar el espacio escolar como un espacio común y de construcción de lo común, un espacio de encuentro, donde se podría ensayar, explorar, experimentar diversas formas de aparecer. Un tipo de espacio de aparición en donde explorarla. En ese sentido, apuntamos una posibilidad que nos queda abierta, un deseo, un horizonte emancipatorio que se puede configurar en torno a la

⁷⁷Reflexiona Walter Kohan en relación con la escolaridad de su propia hija: “Milena hace demasiado poco que entró en las instituciones escolares. Y en esas instituciones la vida está como silenciada. Claro que también hay mucha vida en ellas, pero parecería que los dispositivos pedagógicos trabajan más cómodos con el silencio de esa vida. Sepan comprender el carácter simple y monocorde de esta imagen de la institución escolar, en la que hay tantas tonalidades, pero tal vez nos ayude a pensar aquello que la pedagogía dominante no parece muy interesada en pensar” (Kohan, 2007: 75)

noción de derechos. Advertimos que entre la irrupción de la experiencia, de la vida, y la aparición del sujeto político puede haber un salto mediado por una reflexión en torno al derecho a tener derechos, a la posibilidad de su ejercicio real, que pueda crear un clima que favorezca la toma de la palabra, la disrupción en los discursos.

Si volvemos a nuestra última narrativa, leíamos: “Lo que se activó en nuestra experiencia posiblemente fue no tanto la comprensión crítica de un vínculo con el pasado de la comunidad y la historia colectiva, sino la inscripción de lxs niñxs en la historia común, una inscripción que quedó cuando cantaron quiénes son y dejaron sus huellas en la escuela. De este *gesto* de inscripción puede hablarnos la última página del “Álbum de Lxs Historiadorxs...” (capítulo 8). Aquello que llamamos un gesto de inscripción se nos figura como un modo de aparición en el cual lxs chicxs han decidido la forma de aparecer en el espacio común de la escuela. En el acto escolar, con su canción, con su puesta en escena. En el álbum de lxs historiadorxs, un documento público, una superficie de inscripción y registro creado por ellxs, un archivo que quedará para la posteridad.

El *con* acontecido, un devenir *con*, nos mostró diversas formas de aparecer del colectivo y cobrar figura en el espacio común, del aula a la escuela y el barrio. Niños, niñas y maestras organizando la inauguración del museo, mejorando la plaza del barrio; investigando juntxs una historia colectiva, conociéndola juntxs. Este *con* en algunos momentos ha cobrado la figura de un codo a codo, niñxs, maestra, seño-investigadora. Una anatomía corporal colectiva que tiende, busca o desea alguna asimetría menor, alguna interferencia en el orden escolar que poco frecuentemente habilita a que lxs chicxs decidan juntxs un modo de andar, una acción colectiva, una imagen con la cual permanecer en el espacio de lo común.

Ese *con* puede ser al modo de asamblea o clase que se torna diálogo colectivo de ideas para tomar alguna decisión, construir un proyecto o acción común. A veces la maestra no está al frente coordinando la palabra sino a un costado en un doble rol, el de colaborar con lxs chicxs que experimentan la coordinación del diálogo y el de dar su propia opinión sobre lo que se discute.

La asimetría existe, es fundante del espacio y del vínculo. No obstante, en algunos momentos del andar *codo a codo* con niñxs y maestrxs acontecen otras formas de simetría que se abren a las decisiones con lxs chicxs, a que su opinión importe, cuente. Por eso nuestro modo de pensar el aparecer mira espacios y formas habilitadas en el aula, la escuela, el barrio, las redes sociales, el museo. Formas y espacios de aparecer activados por la máquina de visibilidad-escucha de la IAP, a través de talleres y sus dinámicas que fueron mutando. Formas y espacios de aparecer que se fueron tramando desde distintas estrategias para configurar cierto plano común de experiencia y que nos ayudan a pensar la participación de lxs chicxs. Se trata de propuestas que

buscan partir de la búsqueda de verificación de la igualdad y de acontecer de la singularidad de cada quien, como igual y singular.

Nuestra máquina de visibilidad-escucha parece haber activado cierto modo de funcionamiento que anudamos en torno a las nociones de enunciación, escucha y aparición. ¿En qué consiste desde nuestra experiencia la voz de lxs chicxs y su *escucha*? Como lo abordamos en el capítulo 2, nuestro modo de investigar no ha atendido tanto a un abordaje de “la perspectiva de lxs niñxs” —tal y como lo realiza cierto enfoque crítico interpretativo desde herramientas del análisis crítico de los discursos (Vergara, Chávez, Peña y Vergara; 2015) — ni tampoco a una comprensión de que en ella se expresa algo así como el pensamiento “propio” de lxs chicxs. Antes bien, nuestra mirada advierte una dimensión expresiva, una realidad existencial tal y como pensamos desde las máquinas.

La voz de lxs chicxs se hizo audible a partir de un espacio y un tiempo para hablar, la enunciación, en que lo escolar fue atravesado o abierto por otra lógica, *impropia*⁷⁸. El acontecer de la voz de lxs chicxs se manifiesta como un régimen de enunciación y visibilidad en algo distinto del orden escolar, que, en ocasiones, *hace-ver*. ¿Qué hace ver? El régimen mismo, en su desigualdad, lo que hace visible y audible, lo que no. Del orden del aparecer, entonces, *hace-ver* la vida y la inteligencia igual que cuenta. No nos centramos tanto en la interpretación de los discursos que aparecen sino en esa secuencia: enunciación, escucha, aparición como nudo del proceso participativo y del andar colectivo con niñxs hacia formas más simétricas que se hacen posibles desde la *cesión* de la participación y de la escucha. Un orden desigualitario que chirría ante otra lógica, impropia.

⁷⁸Dialogamos con la perspectiva de lo “no escolar” (Duschatzky y Sztulwark, 2011) en tanto fuerza que abre nuevas vías de expresión, tal y como se desarrolló en el capítulo 4.

10

ARCHIVAR.

**GUARDAR RECUERDOS, CONTAR HISTORIAS,
ARMAR RECORRIDOS**

El capítulo 10 “Archivar, guardar recuerdos, armar recorridos” busca inicialmente recuperar cierto campo de problemas inscripto en la narrativa 4 “La máquina del tiempo” (capítulo 8) en torno a las imágenes, su exposición y formas de montaje desplegadas con lxs niñxs como movimientos que trastocan tanto las lógicas del archivo/*auctoritas*, museo/*mausoleo* como la lógica escolar desplegando estas nociones y problemas que van apareciendo en la superficie narrativa. La *experiencia* y la construcción de la memoria con/desde lxs niñxs, el lugar de la transmisión, de las imágenes y la reconstrucción de la historia resultan nociones y campos de problemas que se fueron abriendo en torno a las posibilidades que puede brindar el museo en proceso de conceptualizarse como archivo. Al ahondar en dicho proceso, el capítulo busca dejar apuntes para pensar y hacer andar nuestra invención: el museo archivo escolar, un museo de la memoria que desde nuestra mirada y nuestra apuesta busca configurarse en tanto máquina de enunciación y escucha a la niñez. Se escabulle en los problemas vinculados a los espacios expositivos, como el lugar del espectadorx, la explicación, el montaje de imágenes y textos; así como de la práctica archivística.

En el apartado 10.2 nos preguntamos acerca del lugar de nuestro museo-archivo escolar, la escuela pública y la niñez en la construcción de lo común en tanto fuerza de resistencia creativa a la lógica neoliberal y en relación al territorio donde realizamos la investigación. Con brevedad, reconstruimos la política habitacional en la que se configura el barrio ciudad como dispositivo de seguridad desde la lógica del extractivismo urbano. En este marco también se construye nuestra pregunta por *lo posible* como pregunta de Investigación Acción *en* y *desde* el territorio, en tanto cultivo de la capacidad de *pensar-con* y desplegar respuestas comunes y creativas a la biopolítica gubernamental en el sentido de *respons/habilidades* (Haraway, 2019). Recomendamos la historia de la investigación y sus motivaciones iniciales en relación a cierto campo de conflicto en torno a lo común y las formas de vivir juntxs.

El capítulo, en este recorrido, busca dejar algunos apuntes en torno a la potencia del museo archivo de nuestra escuela en tanto posible máquina de visibilidad y escucha de la niñez en la escuela y en la comunidad, poniendo en juego algunos elementos que nos quedan después de pasar por las instancias reflexivas en torno a las experiencias pedagógicas.

10.1. Hacer andar la memoria con lxs chicxs: polvo en suspensión, montajes lúdicos

En la superficie de la narrativa sobre la invención de la máquina del tiempo se va abriendo un campo de problemas en relación a la memoria colectiva que transita zonas

de interrogación en torno a las imágenes, el montaje, la reconstrucción de la historia y su transmisión. Recordamos su inicio:

El recomenzar de nuestra historia podría puntuarse a partir de que una sensación de peligro apareció, nos empezó a inquietar y nos tuvimos que mover. Una serie de dibujos y palabras realizados por lxs niñxs de la escuela se estaban destruyendo. Eran dibujos que contaban sobre la experiencia de los chicxs de haber sido trasladadxs al nuevo barrio. Algo en ellos clamaba como una luz en la historia, una irrupción de voces, un pedido: hacer hablar al pasado, al presente y al futuro. Veíamos que todo ese material se nos estaba perdiendo y algo teníamos que hacer con esa temporalidad irrefrenable de la destrucción. (Cuarta Narrativa, Capítulo 8)

La escritura de aquella narrativa fue tensionada por un incidente crítico que parece girar en torno al peligro de la destrucción de las cartografías. Del problema de la ruina al del montaje, de la restauración a la memoria, decimos en cierto momento. Desplegaremos aquí algunas de estas nociones recordando una vez más que resultan del movimiento cíclico de reflexión-acción sobre la experiencia. Se trata de nociones que fueron apareciendo en aquellos años en los cuales se nos impuso un territorio nuevo de exploración, creación y aprendizaje para pensar nuestro hacer en la escuela: un campo de problemas en construcción para gestar el museo-archivo. Una exploración que registra la narrativa y por la que nos damos un tiempo de volver a pasar en un nuevo movimiento reflexivo. ¿Qué estábamos perdiendo con la destrucción material de las cartografías y el mapeo colectivo? ¿qué hacer a partir de aquella sensación de peligro y desde la escuela?

10.1.1. Entre las ruinas. Restaurar. Exponer

Ruinas: el recuerdo de la imagen de los escombros del tinglado de la villa que fue tumbado por una topadora y que ya no existen como testimonio material de una destrucción. Ruinas: los pedacitos de cartografías de las villas y recuerdos de lxs niñxs en estado de destrucción. Ruinas: una pared intervenida con un cartel de Obra en Construcción para convocar al rescate del pasado soterrado y que fracasó. Los restos de cada movimiento, la materialidad de las imágenes como vestigios, la arquitectura levemente intervenida. Una serie de elementos que configuran un espacio que llamamos inconcluso. La fuerza que motorizó el movimiento de la invención del museo se encendió desde un espacio inconcluso. Inconcluso porque exponía la destrucción de la materialidad, ni total, ni detenida; en un proceso sin certezas. Confuso e indeciso. Ante la

contemplación de lo inconcluso y la destrucción, se nos aproximaba como un canto venido de lejos aquella sexta “Tesis de Filosofía de la Historia” de Walter Benjamin (en Reyes Mates 2009:113) y le empezamos a dar vueltas a la sensación de peligro: “Articular históricamente lo pasado no significa «conocerlo como verdaderamente ha sido». Consiste, más bien, en adueñarse de un recuerdo tal y como brilla en el instante de un peligro”⁷⁹. Esa iluminación o despertar para el materialista histórico es aquel en el que aparece la imagen dialéctica como objeto de la historia, una imagen que interrumpe el relato positivista, su cronología conformista, en una particular vinculación crítica entre pasado, presente y porvenir.

“Tal y como brilla en un instante de peligro”, glosa la tesis. ¿De qué se trata el peligro? La entrega a una articulación histórica positivista, la tradición de lxs vencedorxs que no ha cesado de triunfar, apunta Benjamin. Y el instante del peligro, el instante, remite al movimiento dialéctico que, por paradójico que suene, se trata de un momento de suspensión, de detención, una cesura en el pensamiento, tal como nos ayuda a pensar Victoria Dahbar (2018). El instante de peligro es tanto despertar y destello como detención; entonces, un intervalo, un vínculo íntimo entre conocimiento e interrupción del pensamiento. Si la iluminación se puede enlazar al conocimiento, el peligro acecha en su

⁷⁹ Continúa el texto de la tesis: “El peligro amenaza tanto a la existencia de la tradición como a quienes la reciben. Para ella y para ellos el peligro es el mismo: prestarse a ser instrumentos de la clase dominante. En cada época hay que esforzarse por arrancar de nuevo la tradición al conformismo que pretende avasallarla. El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo le es dado al historiador perfectamente convencido de que ni siquiera los muertos estarán seguros si el enemigo vence. Y ese enemigo no ha cesado de vencer.” En la búsqueda de pistas articuladoras para nuestra resonancia hemos acudido a los comentarios tanto de Lôwy (2004) “Aviso de incendio” así como de Reyes Mate (2009) “Medianoche en la historia”. Cabe consignar un apunte acerca de lo críptico y complejo de tocar apenas la noción de imagen dialéctica en Benjamin, así sea a modo de resonancia. Sabemos que se trata de una noción tardía en su pensamiento. Hemos citado aquellos fragmentos del Libro de los Pasajes en los cuales la nombra como objeto de la historia y la figura como un relámpago: “Aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación”. “En otras palabras”, dice, “imagen es dialéctica en reposo”. Como señala Victoria Dahbar en su trabajo en torno a la imagen dialéctica como figuración temporal (2018), la idea de lo dialéctico en Benjamin se configura como una dialéctica en suspenso, en discusión con la tradición en la que se inscribe y de la que se desmarca. La imagen dialéctica, suspendida de manera inestable, constituye el centro neurálgico de su contribución a una teoría del conocimiento. Benjamin trabaja y piensa en y sobre imágenes escritas y literarias lo cual ha abierto a un campo de discusiones acerca de su alcance que atraviesa preguntas del orden de si resulta acertado o no pensar las fotografías de ese modo, por ejemplo, o las imágenes pictóricas o qué hace a una imagen dialéctica. Seguidamente, será con los trabajos de Didi Huberman con quien pensemos la deriva en imágenes visuales que el autor habilita. Walter Benjamin, su contribución inabordable y compleja, tanto como la producción crítica que piensa y trabaja a partir de aquella, resulta una presencia indiscutible en el movimiento de nuestros pensamientos y escrituras. Especialmente resuena su figura cuando pensamos el trabajo de la historia, la experiencia, el montaje, la imagen. Asimismo, lxs autorxs que nos han ayudado a pensar y hacer funcionar estas nociones de allí se nutren en una referencia ineludible.

existencia relampagueante que, así como hacer ver, dura tan solo un instante. El instante de interrupción ante el que se presenta una vinculación crítica entre pasado, presente y porvenir. ¿Cómo entender esta vinculación crítica propia del movimiento a contrapelo de la historia?, ¿acaso resulta una manera de asir, convocar, una problematización del presente a partir de las imágenes?, ¿qué posibilidades auguraba la restauración de las cartografías para ello?

Resonaba como canto lejano, dijimos, el trabajo del historiador materialista que reconstruye a contrapelo la historia o aquello de la historia que aparece, fulgurante, en un momento de interrupción. Resonancia que nos apuntaba una inquietud que no nos dejaba tranquilas en el momento de la restauración y de la nueva exposición: la posible vinculación entre nuestras imágenes a restaurar y exponer con la interrupción de la historia entendida como cronología, nexos causal entre sucesos, hechos en sucesión. Un rosario que se pasa entre los dedos, al decir de Benjamin (Tesis XVIII, Fragmento A en Reyes Mates 2009:293). La interrupción, como crítica, desata el rosario, detiene el movimiento causal de la historia en una imagen o a partir del relampagueo de una imagen que propone una relación de discontinuidad entre lo que ha sido y el ahora. Si la relación del pasado con el presente es temporal, la de lo sido con el ahora, es de discontinuidad, es dialéctica⁸⁰ en los términos de Benjamin y, de esta manera, este encuentro temporal que sucede con algunas imágenes o en su puesta en relación tiene la potencia de encender una chispa, una esperanza. Se trata de las imágenes dialécticas que tocan algo de lo real en ese movimiento a contrapelo.

He aquí algunas de las imágenes que nos perturbaban y un poco de su historia. La primera serie nos muestra nuestro primer gesto de salvación: recuperar las fotografías de las cartografías al momento de su primera exposición, en el año 2012, y reimprimirlas en el tamaño original. Aquí compartimos una de las nueve que se encuentran en la pared del pasado del museo: la cartografía de Villa Canal de las Cascadas, de dónde venimos, de donde viene la murga Los Luminosos que se puede ver dibujada. Observamos las casitas, el tinglado, la murga, el comedor, la cancha, el fútbol, el canal, los árboles, los animales y algunos breves relatos. En la segunda serie de imágenes podemos ver las cartografías restauradas, enmarcadas y expuestas en el museo escolar:

⁸⁰ Didi-Huberman (2011) trabaja en las posibilidades de un uso amplio de la noción de dialéctica que vincula al de “máquina de guerra” de Deleuze y Guattari (2002).

Cartografía Social de Villa Canal de las Cascadas



RECONSTRUCCIÓN Y REMONTAJE EN
EL MUSEO DE LA MEMORIA



EN EL CANAL
HABÍA PULPOS
PERO SE MORÍAN
RÁPIDO PORQUE
HABÍA MUCHA BASURA.



“Muchas de estas villas ya no existen más, les pasaron por encima las topadoras. Estos dibujos y estas palabras son algo de lo que queda de ellas. Recuerdo cierta sensación de contacto con aquello *vital* que alojan mientras las reconstruíamos, escribía por aquellos días” (CI, 2017). La restauración de la exposición era una oportunidad para modificar en algo tanto las imágenes originales como su montaje que las ponía en relación. Al no contar con una instancia colectiva de toma de decisiones, buscamos reproducir los originales en una acción que nos resultó un tanto incómoda de desechar y usar una copia. Desechamos los originales, los cartones con los collages derruidos que databan del año 2012. Su destino fue finalmente el tan temido circuito de la basura escolar. Hablamos de temor e incomodidad, afectos ligados a ciertos sentidos e imaginarios persistentes atravesados por la noción de autoridad en relación al origen invaluable de todo documento, su conservación y custodia para la reconstrucción de la historia. Se trata del imaginario del archivo como *auctoritas* y del museo como *mausoleo* de los cuales nuestra praxis buscó descorrerse desde un principio. Nos valimos de una fotografía en la que todavía el paso del tiempo, del aire, del sol y del polvo no habían derruido sus papeles y colores. Reprodujimos esa fotografía y volvimos a montar la exposición. Con la intuición, vislumbre poco clara, acerca de que en esta reconstrucción y su posterior exposición podía activarse una potencia crítica.

Si la topadora no pudo ser detenida, máquina que nos figura las fuerzas sociales e históricas del progreso, algo de lo que destruyó quizás pueda sobrevivir en este museo con la fuerza de activar un movimiento de perturbación, de interrupción, del presente por el pasado o del pasado en el presente y que levante cierto polvo en suspensión⁸¹. Detenemos ante las imágenes para dejarnos interpelar ¿Qué se juega en/con estas imágenes? ¿Alguna esperanza? ¿Cómo hacer andar a contrapelo la historia desde/con ellas? Más aún, ¿qué de este movimiento se juega en su reconstrucción, en su remontaje? ¿Qué actualidad podría actuar en las imágenes para que interpielen la circunstancia histórica, interroguen, inscriban en un campo de problemas, abran el tiempo? Quizás, que nos puedan interpelar por la igualdad y la desigualdad, la justicia en su exposición, en su figuración, estética y política.

⁸¹ Huberman (2016) nos ha donado una imagen en especial para pensar la crítica. En cierta ocasión, a propósito de recibir el premio Adorno en la ciudad de Fráncfort, nos coloca ante la imagen del polvo en suspensión después de que el grano de trigo pasa por la criba. Nos invita a pensar el gesto filosófico en el que la tarea de la crítica puede imaginarse como un desprendimiento. No se trata del movimiento de la criba en sí que separa el grano de la cizaña ni de aquello que queda del trigo al pasar por ella, no es aquello que se busca con el movimiento. La crítica podría funcionar como aquello que se desprende, volátil, en el movimiento, aquello que no se busca pero sucede, el polvo en suspensión que, al fin y al cabo, hace que en el discernimiento siempre haya restos, contaminaciones, incluso, que se nos venga al rostro y nos tape los ojos.

La restauración, primero; la exposición, después, nos envolvieron en un asunto que ciertas lecturas nos incitaron a concebir desde la exposición de la comunidad. Pueblos, dirá Didi-Huberman, lxs que no tienen parte, lxs sin nombre, figurantes⁸² en la historia. Hacer visible no es hacer inteligible, nos dice de alguna manera, es más bien volver a exponer las fallas donde los pueblos, desde la impotencia, reclaman lo que desean y necesitan. “Como si a la legibilidad de la historia le hiciera falta esa particular disposición afectiva que se apodera de nosotros ante las imágenes dialécticas: lo inteligible con lo sensible que lo perturba” (Didi-Huberman, 2017: 100). Hacer aparecer políticamente a los pueblos, disputando la forma de la exposición, es hoy la tarea, nos dice y escuchamos nuevamente el canto lejano de otra tesis, aquella del ángel de la historia que no se deja de citar:

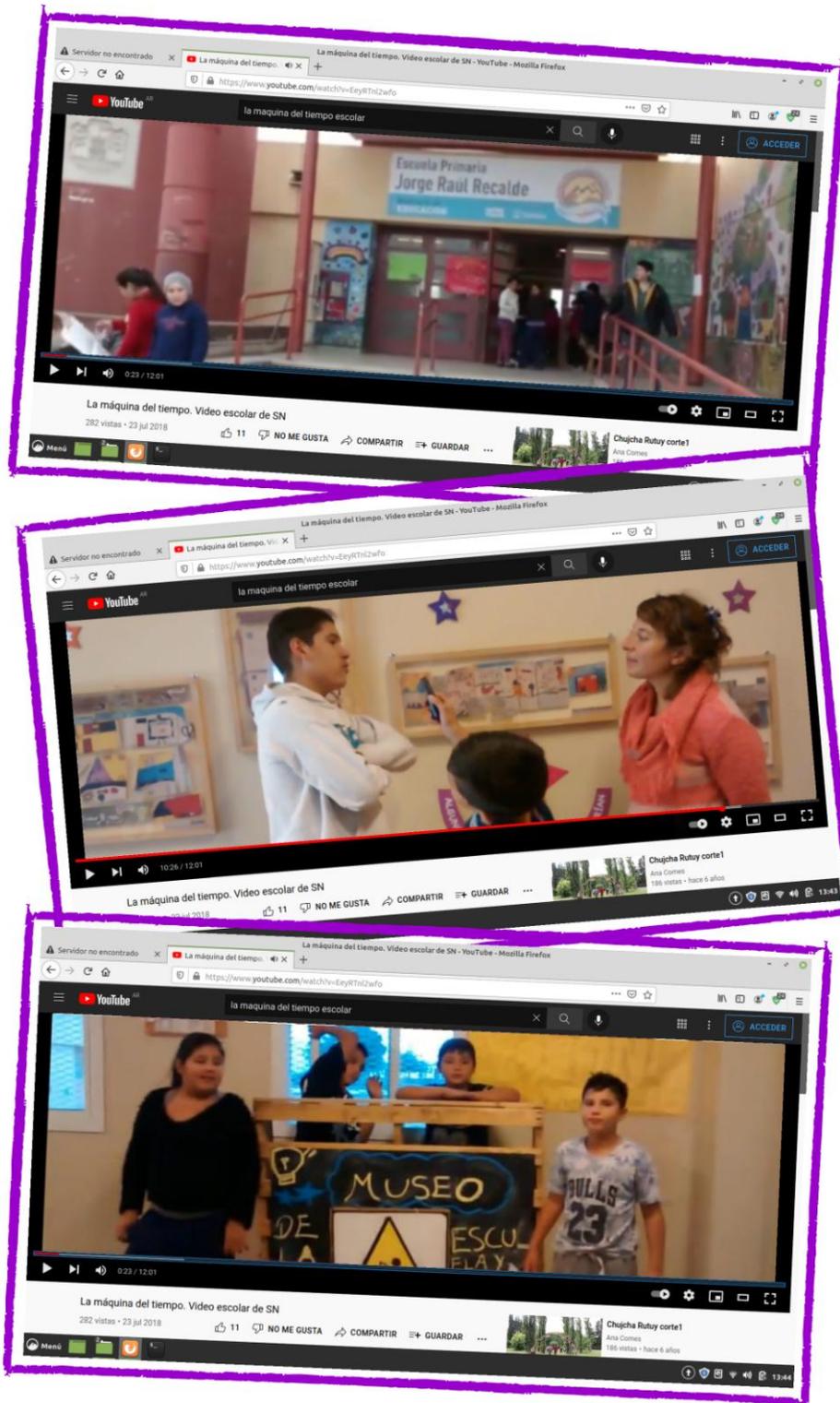
Tiene el rostro vuelto hacia el pasado. Lo que a nosotros se nos presenta como una cadena de acontecimientos, él lo ve como una catástrofe única que acumula sin cesar ruinas sobre ruinas, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer los fragmentos. Pero desde el paraíso sopla un viento huracanado que se arremolina en sus alas, tan fuerte que el ángel no puede plegarlas. El huracán le empuja irresistiblemente hacia el futuro, al que da la espalda, mientras el cúmulo de ruinas crece hasta el cielo. Eso que nosotros llamamos progreso es ese huracán (Benjamin en Mate, 2009:155)

La tempestad, las fuerzas desiguales en la forma de la topadora y en la tierra aplanada que deja a su paso, una enorme fuerza capaz de destruir en un instante los medios de vida de quienes allí habían construido sus hogares materializada en un tipo específico de máquina, como dice Lisandro Barrionuevo (2018)⁸³ al imaginar su

⁸² Huberman nos plantea una distancia entre ser figurantes y cobrar figura, una distinción que, entendemos, es de agencia política. Cobrar figura puede ser una toma de posición, una acción política en el sentido de ruptura del reparto de lo sensible, de toma de posición de parte de los pueblos o del artista, pensador, crítico. “Figurantes: palabra banal, palabra para los “hombres sin atributos” de una puesta en escena, de una industria, de una gestión espectacular de los “recursos humanos”; pero, también, palabra abismal, palabra de los laberintos que toda figura oculta. En la economía cinematográfica los figurantes constituyen, antes que nada, un accesorio de humanidad que sirve de marco a la actuación central de los héroes, los verdaderos actores del relato: los protagonistas, como suele decirse. Para la historia que se cuenta son algo parecido a un telón de fondo constituido de rostros, cuerpos, gestos” (2014:153-154).

⁸³ El trabajo de Lisandro Barrionuevo (2018), sus apuntes para una genealogía de la topadora, parte de la pregunta ¿cómo es posible que haya llegado a existir una máquina para destruir hogares? ¿qué fuerzas sociales se expresan a través de la topadora? En una preocupación en torno a las relaciones entre capitalismo, tecnología y cambio social y un ejercicio interpretativo que busca desanudar toda neutralidad en la imaginación técnica, afirma en resonancia benjaminiana: “cada avance técnico es también un testigo de barbarie”.

genealogía, una máquina ideada para destruir hogares; resultan una expresión de fuerzas sociales, históricas y territoriales implicadas. Las cartografías, como escombros, nos hablan de aquello que había sido arrasado desde la materialidad significativa del collage, desde su heterogeneidad, fragmentariedad y yuxtaposición de imágenes, palabras y breves relatos. Como nos cuenta la cartografía de Villa Canal de las Cascadas: “Me gustaba de la villa el tinglado porque había murga y comedor, tenía la cancha al frente y cuando volvía de la escuela me cambiaba y salía a jugar con mis amigos, había pulpos en el canal pero se morían por la basura...”. En el collage cobraba una forma posible la villa, materialidad que nos ponía en presencia de la exposición de los pueblos, un modo en que tomó figura una comunidad entendida desde el ser-con, de la vida colectiva con sus lazos, singular y plural, nunca homogénea ni total, y aparece en un espacio público escolar con posibilidad de tensionar otras imágenes, activar relatos y diálogos de sentido. ¿Por qué y cómo conservar estos vestigios de la vida en la villa? En su carácter indicial, a nosotras nos hablaban de la desaparición, del daño, dejando una huella de aquel modo de vida. Expuestas, presentificaban una experiencia, como decíamos por aquellos años, en el sentido de volver presente aquello ausentado de manera intencional por las biopolíticas ejecutadas desde el Estado (Gómez, 2013). Las cartografías-collages configuraban una huella singular que no llegaba a la reconstrucción testimonial sino que ofrecía, como vívidos escombros, fragmentos en los cuales la villa iba tomando forma desde los dibujos y algunos breves recuerdos inscriptos por lxs chicxs. Joaquín, de Villa Rivera Indarte, nos decía: “Es muy importante tener esto, los recuerdos, todos estos recuerdos los llevamos en el corazón” (“La máquina del tiempo. Vídeo escolar de SN”, 2018).



“La máquina del tiempo” Audiovisual del grupo del historiadorxs (2018)

Nos recuerda Didi-Huberman (2014:30) que, para Benjamin, “A la memoria de los sin nombre está destinada la construcción histórica” y sugiere apuntarlo en el momento de escritura de las tesis que resuenan, el año 1940, momento de desesperación

histórica, la guerra y la constelación que la rodea, la “medianoche del siglo” en el cual no había lugar para la esperanza, como apunta Reyes Mate (2009)⁸⁴. Aparece entonces la lucha por la exposición política y las tensiones acerca del modo de aparecer y contar, tensiones que se anudan sin lugar a dudas toda vez que se hace necesario gestar una política de la memoria:

“En esa situación, la desesperación lúcida –el pesimismo, la tristeza, dice simplemente Benjamin- consistía en reconocer que la historia legible por el mayor número es escrita ante todo por los vencedores. Ese enemigo que no ha terminado de triunfar y cuyo botín corre muy rápidamente el riesgo de identificarse con todo lo que llamamos bienes culturales. Pero Benjamin bien sabía –y hoy tratándose de nuestra contemporaneidad, todavía lo sabemos- que frente o al margen de esa “tradición de los vencedores” que nos miente; resiste, sobrevive y persiste una menos legible “tradición de los oprimidos”. Tradición de los pueblos cuya exigencia tendrían a su cargo volver a exponer, a contrapelo, tanto el historiador y el pensador como el artista (Didi-Huberman, 2014: 30).

Exigencia para historiadorxs, pensadorxs, artistas, dice Didi-Huberman (2008): volver a exponer. Al extender el concepto de imagen dialéctica a las imágenes visuales, nos hace pensar en su posible potencialidad crítica en las fronteras entre la historia, el arte, la política y la pedagogía en el que nos encontramos, una praxis indisciplinar⁸⁵. En la imagen, dice Didi-Huberman, la imagen que ubica como objeto de la historia, se hace visible la línea de fractura entre las cosas; es movimiento diferido, no imitación, movimiento para la comprensión del ahora como crítica. Si la imagen dialéctica fue la

⁸⁴ Compartimos un modo de acercarnos a tan complejo escenario. Tomamos un fragmento del estudio mencionado de Reyes Mate sobre las tesis (2009:28-29): “Toda Europa era un campo sin más categorías que las de deportado o carcelero. Benjamin buscó salida a ese tiempo reciclando el material que había de sobra: la desesperación, la injusticia, las ruinas, las calaveras. Hizo del filósofo un traperero... Ahora sabemos que los perores presagios de estas Tesis fueron desbordados por lo que ocurrió entre 1942 y 1945... ¿Quedaron conjuradas aquellas amenazas con los sucesos que tuvieron lugar? Desgraciadamente no bastó la experiencia de Auschwitz... Si, pese a ese nuevo imperativo categórico –reorientar el pensamiento y la acción para que Auschwitz no se repita- los genocidios, las dictaduras y la injusticia social se han repetido y siguen campeando por sus fueros ¿será porque no basta la memoria o porque no hemos recordado bien?”

⁸⁵ Resonamos al pensar la indisciplina con las reflexiones del artista chileno Felipe Rivas San Martín a propósito de ciertas prácticas colectivas de intervención. Nos ofrece dos sentidos. Por un lado, un sentido de desobediencia colectiva a cierto régimen disciplinar de la conducta. Por otro, cierta desobediencia a los límites y procedimientos propios de las delimitaciones de las disciplinas del saber así como de la formación académica pero no desde un abandono ni una ruptura radical. Practican la indisciplina desde la disciplina como requisito para el agenciamiento crítico (Rivas San Martín en Cervetto y López (2016:175)

contribución benjaminiana a una teoría del conocimiento para la historia que opera con ellas, entre ellas, lo fue en el sentido de una relación crítica que habilita entre lo que ha sido y el ahora. Nudo de un paradigma de la interrogación histórica que busca su apertura, la imagen dialéctica quita una imagen de la línea histórica y la pega a una actualidad donde vuelve a ser pensada. Ese es el instante fulgurante que peligra porque no sabemos cómo aferrarlo. “Es una imagen única, irremplazable del pasado que se desvanece en cada presente que no supo reconocerse observado por ella”, cita Didi-Huberman (2015:169).

La resonancia benjaminiana nos fue conduciendo a pensar la potencia de las imágenes y su exposición hacia modos de hacerlas funcionar. No buscamos por ello tanto adentrarnos en la complejidad teórica de la imagen en sí, no buscamos pensar nuestras imágenes del museo como las imágenes dialécticas en las que pensaba Benjamin sino resonar con aquel pensamiento un uso posible. Su resonancia, entonces, nos ha hecho pensar en una comprensión crítica del presente, *entre, a partir*, de las imágenes. Entonces, se nos presenta la exigencia, tanto para historiadorxs, pensadorxs como para artistas, de volver a exponer. Volver a exponer nuestras imágenes de los pueblos, algunos pueblos desaparecidos. Las cartografías nos ponían ante una forma posible de comunidad, de vivir juntxs, desde la particular mirada de algunxs niñxs que la habían habitado. Estar ante las imágenes nos devolvía una pregunta que para nosotras podía activar lo que veníamos entendiendo por mirada crítica, problematizadora, a la experiencia y a la historia: ¿por qué los trasladaron?, una pregunta que emergió en aquellos años recientes al traslado. Repensar ese modo de plantearlo y entenderlo a partir de las imágenes expuestas se abre como una oportunidad, especialmente, para nuevas preguntas e interpelaciones del presente.

Ante las cartografías derruidas ¿qué y cómo volver a exponer? El problema era tanto material, como visual e histórico. Luego, pedagógico. En un primer momento, como lo relatamos en la narrativa sobre la obra en construcción (capítulo 3), imaginamos un espacio de restauración a partir de la técnica del grabado en la cual activar cierta transmisión de la memoria colectiva. Entre realizar una matriz de grabado a partir de los dibujos de las comunidades, imprimir y volver a componer las cartografías, pensábamos que podía acontecer cierta reexistencia de aquella vida en común que ha perdido su figura en la historia. Ante el fracaso de aquella primera restauración, hicimos andar un nuevo intento: un collage de fotografías.

Estas acciones nos colocaban en un lugar ciertamente incómodo en tanto exponer implica ineludiblemente una toma de posición. Entonces, ¿por qué decidirlo nosotras sin un espacio colectivo en el cual participaran lxs chicxs que habían realizado aquellas cartografías? ¿Cómo hacer figurar a las comunidades de las cartografías de

manera digna⁸⁶? ¿Qué implica una exposición digna? Quizás, activar instancias en las cuales se pueda decidir la forma, las condiciones, de la exposición. En las cuales lxs que desean o son convocadxs a exponerse puedan decidir acerca de la forma y condiciones de exposición. No obstante, ante el tiempo inminente de la destrucción y no poder gestar otro tipo de espacio junto a lxs autorxs de las cartografías, optamos por una forma de rescate que nos permitiera tanto frenar la destrucción como invitar a una co-construcción.

Nos envolvía una serie de problemas materiales y pedagógicos, en particular de aquella constelación en la que nos encontramos situadas: la historia oral, la pedagogía de la memoria, el montaje de exposiciones, la investigación participativa. El peligro que acecha en la inminencia de la destrucción es el olvido, así como también, una polvareda de incertidumbre en torno a cómo enlazar destrucción y olvido, restauración y memoria. A partir de las fotografías que disponíamos de las cartografías al momento en que eran recientemente expuestas, en el año 2012, las volvimos a imprimir en su tamaño original para ser expuestas en bastidores de madera convencionales, aquellos que se emplean para enmarcar obras o fotografías.

En el trabajo de restauración que llevamos adelante en el taller de un artista plástico amigo, tomamos dos decisiones de la mano de la exploración visual in situ. En primer lugar, las reimprimimos en papeles de tonalidad levemente amarronada ya que el blanco nos resultaba muy duro a la vista. Por una cuestión azarosa, además, el fondo de los bastidores ya tenía un tono amarillento que, junto al papel amarronado, terminó por darle un tono de añejamiento a la imagen. Además, al momento de colocarlas en el bastidor decidimos realizar un nuevo recorte en sus dibujos y disponer los nuevos fragmentos de collage sobre tacos de madera que ofrecían relieve. El nuevo recorte y el

⁸⁶ Nos situamos en un pensamiento de la *aparición y exposición* que jaquea toda idea de representación. Más que decretarla imposible, nos interesa la potencialidad que abre concebir la no-totalidad de la representación como *resta*, al decir de García (2017), imagen no-toda/representación que resta. La consideración acerca de qué hacer con los restos que restan y su reconstrucción material y simbólica constituyen un campo de disputa en torno a las políticas de la memoria vinculadas a acontecimientos traumáticos pues abren desde su materialidad sensible la posibilidad de hacer visible y legible el daño a partir de exploraciones estéticas que trabajan sobre el régimen indicial: hacer-volver presente lo desaparecido o ausentado intencionalmente, como siluetas o señalizaciones, retrazados de la ciudad en clave de memoria (Gruner 2008 en Longoni y Bruzone; Antonelli, 2009). Nuestras cartografías, así, restos que restan, ofrecían cierta posibilidad para hacer emerger relatos desde la no linealidad y las tensiones que la particular yuxtaposición de imágenes ofrecía. A diferencia de la iconicidad y economía visual de una silueta, nuestras cartografías-collage demandan otro esfuerzo de lectura, entre lo legible y lo ilegible. Asimismo, a diferencia de las cartografías críticas de colectivos como Iconoclasistas, la reconstrucción que realizamos buscó cierta fidelidad al arrojado original, en cierta medida caótico, de la construcción del collage sin un proceso de sistematización u ordenamiento visual a los fines de la comunicación popular que dicho dúo desarrolla. Las modificaciones que finalmente realizamos fueron más bien fruto de cierto devenir y azar del proceso.

relieve efectuado terminaron por resaltar el motivo constructivo de la imagen, sin haberlo buscado de manera intencional. Teníamos así el collage en su singular superposición y encuentro de heterogéneos: papeles, dibujos y palabras; manos que dibujaron y tiempos de inscripción, lugares y recuerdos.

Con respecto al efecto visual, se destaca cierto espacio entre las imágenes que antes no estaba presente. Ahora las imágenes tienen una mayor proporción de espacio vacío entre los fragmentos del collage. De alguna manera, los relieves resaltan el espacio que hay entre los nuevos fragmentos y que reconstruyen el antiguo collage en uno nuevo. Más que restaurar la muestra, remontamos cada cartografía y su puesta en relación. Por lo cual, si todo montaje es un remontaje, es decir, explora cierta construcción, reconstrucción y destrucción, sucede una dinámica en la que alguna forma de conocimiento emerge o se levanta como *polvo en suspensión*. En este proceso se nos fue presentando cierta indistinción que va a caracterizar a las cartografías como discursos que se configuran en un *entre*: registro de investigación, documento histórico, obra de arte. De alguna manera, podríamos decir que la historia de la investigación doctoral recomenzó a partir de exponer un registro de investigación y de darle otro uso posible.

Hay imágenes que arden, tocan algo de lo real en algún lugar. Un lugar puede ser el gesto que las constituye o que en ellas se figura⁸⁷. Un movimiento del cuerpo que está investido de cierta capacidad de significado o expresión. Las cartografías habían sido expuestas originalmente para hacer ver la experiencia de lxs chicxs en una temporalidad reciente al traslado, habían sido constituidas como un modo de inscripción de aquella memoria colectiva. Ni en la decisión de exponerlas ni en el trabajo propiamente expositivo participaron lxs chicxs sino que fue tomada y realizada por las talleristas. La restauración y re exposición era un gesto de salvación que quisimos hacer colectivo aunque terminó en manos del equipo directivo de la escuela, la talleristas y algunxs niñxs que colaboraron en el momento de la instalación. Si el gesto es un movimiento del cuerpo investido de cierta capacidad de significado, al decir de Didi-Huberman (2008), las cartografías re expuestas nos hablaban de un gesto de inscripción de una experiencia colectiva, de un hacer ver y de una salvación. ¿Y dentro de ellas? Niñxs jugando, árboles y casas erguidos, trazos y tiempos heterogéneos. Gesto de construcción fragmentaria que de alguna manera pone en evidencia que se trata de una reconstrucción, collage de collage resultante.

⁸⁷ Fue especialmente en el abordaje del libro de la muestra “Sublevaciones” que los trabajos de Huberman (2018) nos hicieron observar detenidamente y pensar tanto la dimensión significativa del gesto que constituye una fotografía (eso que el cuerpo hace cuando toma una fotografía) como en aquellos gestos que aparecen o cobran figura en las imágenes en sí mismas.

Enmarcadas y expuestas en el pasillo de la escuela, las cartografías adquirirían cierto carácter de obra⁸⁸ y apareció un nuevo problema. Como lo enunciaba la vicedirectora: “Eso no lo tenemos que dejar al azar. No son cuadros, hay toda una historia ahí adentro de la que nos tenemos que apropiarse y transmitir a lxs nuevxs, a lxs más jóvenes, tanto a lxs niñxs como a lxs maestrxs nuevxs.” (Cuarta Narrativa, capítulo 8). Los riesgos de la valorización de las cartografías eran los de una museificación que las vuelva intocables, que las aleje, las invisibilice, expuestas de tal modo que se esteticien y sobreexpongan a la comunidad, como dice Didi-Huberman, una manera de hacer desaparecer, al fin y al cabo, a los pueblos y detener el movimiento de la crítica. El peligro que adviene a la restauración es el de la inexistencia, que esas imágenes rescatadas no se enciendan, es decir, que el pasado se vuelva sucesión de hechos y no experiencia, que no arda con nuestro presente. Entonces, ¿qué significaba hacer del pasado una experiencia?, ¿qué tipo de experiencia con el pasado pudo acontecer al crear el museo y entrar en contacto con esas imágenes? Luego, ¿cómo imaginamos una experiencia de la memoria en/desde el museo en construcción y funcionamiento?

Recordamos otro fragmento del diálogo con las directoras de la escuela: “ese pasillo, como otros que estamos queriendo instalar, de arte, tienen que ser lugares que tienen que ser vividos, no transitados solamente, vividos, conocidos y queridos por todxs, que cuando uno pase ahí, uno sienta ... que se sienta, no sé cómo explicarlo” (cuarta narrativa, capítulo 8. El destacado es nuestro). Una primera pista para construir nociones de experiencia a *hacer andar* en el funcionamiento del museo puede hacerse emerger de las palabras de la directora: una experiencia del pasado, de la historia, en el sentido de que trastoca en algo el transcurrir cotidiano por la escuela, la mirada hacia el mundo. Las

⁸⁸ Pensamos que se pone en funcionamiento cierta noción disidente, *impropia*, de obra, en tanto y en cuanto se trata de producciones que no fueron creadas inicialmente en el marco de un sistema de inscripción del arte institucionalizado, acaso ni siquiera para perdurar durante mucho tiempo en su soporte original. También disienten de toda función autor, diríamos con Foucault, de las lógicas del campo institucional del arte, de la historia o de la ciencia. Como ocurre con las cartografías críticas de Iconoclastas que nos han inspirado, al ser expuestas *como* obras abren otro régimen de reconocimiento y valoración, de tráficos y fronteras, de uso y circulación. Nuestro museo se abre como posibilidad a partir de una exposición no prevista de obras no concebidas inicialmente como tales, obras que exploran cierta indistinción entre arte, documento y registro de investigación. También nos inspiran las experiencias educativas como la Escuela N° 43 “Liliana Maresca” de la ciudad de Buenos Aires donde el arte es un modo de abrir la escuela a la comunidad, centrado en que lxs alumnxs desarrollen su mirada ya sea como espectadorxs y como productorxs de arte, a partir de generar cuestionamientos y salidas creativas a problemáticas o situaciones cotidianas. De ellos aprendimos que no se opta siempre por romper estructuras, a veces es mejor armarlas, sostenerlas y sobre la base de eso generar las condiciones para el diálogo entre lo instituido y lo instituyente de cada espacio (Bossi y Tartaglia en Cervetto y López, 2016:234). Por eso pensamos en el funcionamiento *impropio* de la noción de obra.

obras restauradas en este contexto expositivo –el pasillo-museo- habrían de estar dispuestas de tal modo que trastocuen nuestra circulación frecuente por el espacio, que nos hagan vivir algo diferente.

Alicia agrega dos cuestiones más que son los espacios conocidos y queridos por todxs. Es decir, algo del orden del “conocer” y del “querer”, de lo cognitivo y de lo afectivo, acaso de sus indefectibles mutuas implicaciones, han de ser provocados a partir de o en torno a este espacio. Se podría decir que imaginamos un transitar infrecuente, conmovido, que motive conocer historias que acontezcan a partir de dicho contacto y de lugar a contar otras. Vimos una potencia crítica en las imágenes en relación a provocar cierta conmoción, levantar cierto “polvo en suspensión” de construcción de la historia a contrapelo. Hacer andar el museo tenía para nosotras este horizonte de contra- memoria y contra- archivo, en términos de Natalia Taccetta (2018), no solo desde la conservación sino más bien desde su poder de convocar espacios de experiencia en los cuales la reconstrucción de la memoria se ligue a lo afectivo.

10.1.2. En el pasillo. Memoria y montaje en acción

¿A dónde nos llevaría el rescate? ¿Qué venía después? Acaso hacer de la irrupción un canto, un momento para escuchar. La presencia de la ruina y su singular yuxtaposición entre tiempos pasados y presentes o pasados en el presente, entrañaba una serie de misterios que tuvimos que empezar a pensar: la reconstrucción y transmisión de lo que empezaba a ser historia comunitaria y la importancia de la creación de contextos para la transmisión que pudieran ser significativos para lxs niñxs. ¿Qué lugar podía tener en la escuela la reconstrucción y transmisión de la historia del barrio tal y como había sido contada por lxs niñxs desde su experiencia? (cuarta narrativa, capítulo 8)

Nos preguntábamos en la narrativa por el camino a seguir después de la restauración. En la pared del pasillo habíamos colocado nueve cuadros, nueve cartografías con el nombre de la villa o barrio y el año de realización, 2012. Nada más. No estaban ni todas las villas ni todos los barrios de donde venían lxs chicxs, solo de aquellxs que formaron parte del taller en el 2012. El color y la forma de los bastidores de madera que contenían los collages de dibujos conferían cierta unificación y carácter de obra de arte.

Nuestra intención era pensar este vacío que circundaba las obras con lxs chicxs. Como lo cuenta la narrativa, se lo propusimos al grupo con el que habíamos realizado la

experiencia de Investigación Acción Participativa junto a la maestra Isabel. Juntxs, habíamos investigado la historia del barrio y lxs convocamos a esta nueva aventura que luego tomó la forma de Grupo de Historiadorxs.

Donde nosotras veíamos imágenes de pueblos expuestos desde la particular experiencia de lxs niñxs y desde la particular figura que cobraba con sus dibujos y el collage, donde veíamos experiencias presentificadas, ¿qué veían lxs chicxs, lxs docentxs, el equipo directivo?, ¿qué puede surgir de ese encuentro de miradas? Lxs chicxs, ante las imágenes, decían: “Son los recuerdos de lxs chicxs que venían en el 2012. Ellxs querían dejar esto para que lo veamos nosotrxs”, “La historia de lxs chicxs que venían antes a la escuela” (CI, 2017)

Como nos relata la narrativa, nos abocamos a rodear las imágenes con carteles que habilitaran alguna lectura posible a las cartografías. Lo que se fue generando, a partir de cierta dinámica de investigar la historia que habíamos desplegado el año anterior, fue la inscripción de las cartografías en un relato histórico y la idea de un museo, museo de la memoria. Escribimos con lxs chicxs la historia del barrio y la de la escuela que luego diseñamos con dibujos de naves, estrellitas y varitas mágicas, elementos que fueron apareciendo y fuimos eligiendo en la deriva creacionista. Cuando imaginamos los recorridos por el espacio del pasado con lxs chicxs, en los tiempos de habitar ese sitio construyéndolo, más bien, en medio de la construcción, reconocíamos que podíamos agregar un juego, adivinanzas y un mapa de Córdoba. Lo que se nos ocurrió fue, entonces, rodear estas imágenes con un breve relato de la historia de la escuela y del barrio de tal forma que llame la atención con dibujos y colores. Al mismo tiempo, surgió la idea de tener otro espacio para contar lo que hacen lxs chicxs hoy, el presente, y un pizarrón del futuro. Como lo relatamos en la narrativa, al imaginar y construir el sitio del pasado aparece la idea de configurar ese espacio en relación con los otros dos, presente y el futuro, articulación que gesta el museo.

La pared del pasado es un sitio que aún nos perturba. Nos perturba, por un lado, el relato que se escribió en ella. Lo leemos y nos preguntamos a veces, con las palabras de Benjamin, ¿un “rosario que se pasa entre los dedos”?:

En el año 2008 se empezó a construir la escuela del barrio Sol Naciente y el 9 de junio 2009 se inauguró. La seño Alicia Ceballos quiso ser directora y la eligieron.

La escuela no tuvo nombre por muchos años. En el año 2014 se hicieron reclamos al Ministerio de Educación y se publicó una noticia en un diario local.

Vino una inspectora y le entregó a la directora una lista de nombres para la escuela. La directora le explicó que ya se habían realizado votaciones entre los vecinos, las vecinas, las maestras, los niños y las niñas y que la mayor parte de la comunidad quería poner el nombre SOL NACIENTE a la escuela.

Al final, no les dejaron poner el nombre Sol Naciente y se puso Jorge Raúl Recalde que es un corredor de Rally.

Cuando los trasladaron no estaba construida la escuela y los niños y las niñas no sabían a dónde iban a estudiar. La escuela se terminó de construir un año después.

El barrio se inauguró en el 2008, eso significa que vinieron algunos gobernantes y les dijeron unas palabras a los nuevos vecinos y vecinas. Trajeron a familias que vivían en 8 villas o que no tenían casa. Estos son los nombres de las Villas y barrios de donde vinieron los niños y las niñas: Villa Canal de Las Cascadas-Villa Marta, Los Infiernillos I y II, Villa Tersuave, Villa Costa Canal-Saldán, Villa Warcalde, San Francisco, Villa Rivera Indarte.

Algunos niños y algunas niñas no querían dejar de vivir en las villas porque se sentían bien allí. Algunos vecinos y algunas vecinas sí querían venir al nuevo barrio. (Museo de la Memoria La máquina del tiempo)

Nos preguntábamos ¿cómo interpelarlo con la actualidad? ¿Qué relatos desde nuestra memoria sería necesario ofrecer y cómo? Se me aparecía la topadora, máquina que nos sitúa en la historia de la catástrofe, como diríamos con Benjamín, y que no estaba presente en este relato ni cobraba figura en la exposición. La pared del pasado, por su parte, nos presentaba dos modos de convocar relatos de la historia. Por un lado, el relato que acompañaba las imágenes, y que construía a partir de oraciones que, -con la forma circular de un vuelo de nave y en diferentes colores- contaban algo de la historia del barrio y de la escuela. El texto fue elaborado con el Grupo de Historiadorxs a partir de una entrevista que se realizó a la directora de la escuela así como de la consulta de algunos materiales que habíamos puesto a disposición para ello. De manera complementaria, la pared del pasado nos exponía ante aquello que cuentan las cartografías como experiencias de lxs chicxs en la villa, entre dibujos y frases que seuxtaponen, adentro de cada una, en la superposición del collage.

Imprevisiblemente nos encontrábamos ante los problemas de un espacio expositivo a diseñar y construir con lxs chicxs. Primero, fue el turno de la pared del pasado con la restauración de las cartografías. Al año siguiente, el diseño del espacio del

presente con los pallets como un espacio libre para exponer producciones y algunas preguntas incitadoras. Finalmente, la pared del futuro: un pizarrón en el que escribir sueños. El espacio del presente junto con el del futuro fueron imaginados y diseñados con lxs chicxs desde una propuesta diferente a la que se llevó a cabo con el pasado. Como no contábamos con elementos que exponer, su lógica constructiva devino en espacios más bien libres para ser intervenidos por sus públicos.

La restauración de las cartografías nos situó de lleno en el problema del montaje de exposiciones, una cuestión a la que le seguíamos dando algunas vueltas. Más allá de lo ya montado y en lo que nos hace pensar, la activación del museo en sus recorridos son oportunidades para hacer que funcionara ese espacio a partir de lo que se iba reflexionando. De la mano de Rancière y Didi-Huberman, con quienes veníamos haciendo andar el pensamiento sobre el montaje, contamos con nuevas pistas para repensar este espacio en el desafío de crear exposiciones con capacidad crítica.

Toda exposición, en sí, plantea un vínculo posible con lxs espectadorxs que podemos pensar desde la lógica de la emancipación o la explicación. En un espacio de diálogo en torno a su trabajo como curador, Didi-Huberman (2010) plantea la exposición como un espacio para el pensamiento, un dispositivo de saber *entre* el saber argumentativo y la obra de arte o su forma de conocimiento visual. Un espacio para el pensamiento puede ocurrir si se confía en la capacidad intelectual del espectadorx, en la inteligencia con que cuenta para elaborar sus propias relaciones: exponer y disponer de manera diferencial una serie de elementos sin que medie explicación, habilitando una multiplicidad de relaciones posibles ante las que se ve enfrentadx.

Pensamos desde aquí la exposición de argumentos: una exposición no dogmática de un argumento a través de los elementos. Se trataría de un montaje en tanto forma continuamente abierta en la que se yuxtaponen elementos o imágenes más o menos heterogéneos que confieren, en sus relaciones, cierta legibilidad a lo expuesto. Se busca una legibilidad de la historia a contrapelo de la historia, a partir de imágenes que se disponen de tal manera que puedan ser pensadas y repensadas una y otra vez. Esta forma de disposición de las imágenes no busca un contexto explicativo de las mismas pero tampoco que respondan a un capricho, sino que efectúen cierta toma de posición en su forma de ser expuestas. Algo cuentan las imágenes en su relación y, además, su montaje propone un modo de conocimiento de la historia a partir de su reconstrucción ya que de alguna manera permite ver ciertos estallidos, catástrofes, sublevaciones, desapariciones e historias soterradas.

La exposición puede funcionar como una máquina de guerra, dice Didi-Huberman (2010), en tanto dispositivo que busca contradecir y disputar el modo dogmático de proceder de las exposiciones. Esto sucede, especialmente, en el marco de la institución

estatal del museo cuando se establecen modos de comprensión de la obra de arte como obra maestra, colección, etc. La exposición como máquina de guerra predispone a cierto nomadismo de sentido, al mismo tiempo que toma posición -no tanto en los contenidos sino en la forma que cuestiona-, en torno a qué es lo que pertenece al campo artístico. Pensamos en nuestro museo, en las cartografías y en alguna orientación crítica: realizar una exposición que no resulte caprichosa pero que tampoco quede entrampada en un orden explicador.

Nos preguntábamos:

¿Cómo lograr que las cartografías sean vistas y no encasillar la mirada?, ¿cómo hacer del collage una obra a ser observada y de la obra un testimonio visual?, ¿cómo se habilita a la construcción de conocimiento a través de las imágenes y los textos en una espacialidad para interactuar, como nuestro pasillo en construcción? (cuarta narrativa, capítulo 8)

Recordamos a Rancière y los desarrollos en torno al orden explicador con los cuales estuvimos pensando el vínculo pedagógico en capítulos previos (capítulos 4 y 7). Estos desarrollos impregnan su posición acerca de un espectadorx emancipadx, en el sentido de enfrentarlx a una multiplicidad de relaciones posibles entre elementos, a estar entre relaciones posibles no determinadas, incluso, acercamientos disociativos aún en imágenes puestas en relación a partir de cierta afinidad. Podríamos tomar posición a partir del montaje, es decir, de la disposición de elementos para construir relaciones que no se agoten, que puedan recomenzar una y otra vez. ¿Es necesario dar algunas pistas o motivaciones a lxs espectadorxs para construir relaciones entre las imágenes expuestas, más allá de las que indica el relato?, ¿qué otras imágenes pueden arrimarse para invitar a la construcción de sentidos?, ¿y textos?, ¿otras incitaciones?

En el primer guión museológico que elaboramos con lxs chicxs de sexto grado⁸⁹ al pasar por la pared del pasado se invita a lxs espectadorxs a observar y leer los relatos de la historia que se cuentan (la historia de la escuela, la del barrio, la de lxs chicxs), a observar las cartografías y los nombres de cada una que se encuentran sobre una línea superior. Cada nombre se encuentra impreso sobre un fondo de color diferente, una

⁸⁹ El año siguiente a la inauguración del museo, durante el ciclo lectivo 2019, nos aventuramos junto a lxs estudiantes y docentes de sexto grado de la escuela en un proyecto que denominamos "Guías del Museo" en el que nos abocamos a crear y escribir un primer guión museológico para nuestra Máquina del Tiempo. Llegamos a participar de las II Jornadas de Reflexión sobre prácticas en los museos en el Museo de Antropología compartiendo esta experiencia de trabajo colectivo. El tiempo de pandemia fue el de la suspensión de las guías y recorridos que volvimos a reavivar a partir de la segunda mitad del ciclo lectivo 2021.

estrategia visual que la distingue. Planteamos una serie de preguntas a lxs espectadorxs para tender un lazo con las memorias de las cartografías. Dice una parte del guión: “Les proponemos que cada uno de ustedes elija una de las cartografías de las villas y la observe. ¿Qué les transmite esta imagen?, ¿qué ven?, ¿qué palabras nos dejaron los chicos y las chicas en cada dibujo? A ustedes ¿a qué les gusta jugar?” (Guión museológico, 2019). El recorrido busca activar una observación y un diálogo posible. Aún así, nos inquieta ¿cómo destacar, hacer ver, insistir, en los relatos de/en las imágenes, relatos fragmentarios, pedacitos memorias?

El procedimiento del montaje y su complejidad nos fue abriendo una zona de exploración posible. A partir de la creación de espacios para pensar los procesos de construcción y transmisión de las memorias colectivas de la historia barrial, se volvió una necesidad abordar el campo de trabajo de los estudios sobre el archivo y montaje contemporáneo, especialmente desde las exploraciones artísticas, en los cruces de arte, archivo y memoria. Los funcionamientos que fueron apareciendo en la invención de nuestro museo abarcan desde un plano vinculado a los problemas de toda construcción expositiva (el montaje como modalidad de transmisión de contenidos) a aquellos que lo amalgaman con modalidades de construcción de conocimiento y pensamiento.

En un sentido, parte de nuestro trabajo se remitió al procedimiento artístico-visual de construir/montar una exposición: diseñar formas de disposición de objetos y textos en un espacio e imaginar recorridos a través de ellos atendiendo especialmente a las posibilidades del contacto y diálogo entre unxs visitantxs/espectadorxs con una serie de objetos. Referimos tanto a un proceso constructivo (en nuestro caso, construir los espacios del Museo Escolar donde se aparece la historia del barrio) como a su forma resultante (en nuestro caso, la pared del Pasado del Museo).

El proceder del montaje material da lugar a concebir también una modalidad constructivista de conocimientos-contenidos, heredera de procedimientos estéticos del montaje visual. Como apunta Luis García (2017), esta modalidad trabaja con elementos-fragmentos en co-presencia (superpuesta, yuxtapuesta, dislocada) y, por amalgama al dispositivo estético, dispone un modo de construcción de conocimiento que postula la potencia del fragmento y lo fragmentario de toda construcción. En su resonancia benjaminiana, el montaje se nos abre como una herramienta histórico filosófica (García, 2017), un entendimiento de la reconstrucción de la historia (Taussig, 2013), hasta una filosofía del tiempo (Didi-Huberman, 2008) la cual procede a partir de restos, desperdicios, ruinas y niega toda posible linealidad en el conocimiento de la historia. Hablamos, en este sentido, de una re/construcción de la historia como montaje.

Si un método de montaje trabaja especialmente en la yuxtaposición de fragmentos, la reconstrucción de la historia como montaje opera abriendo una especial

sensibilidad de contacto entre el pasado y el presente. Apunta al respecto Taussig: “Para que una parte del pasado sea tocada por el instante presente no puede haber continuidad entre ellos” (Benjamin 1999 en Taussig, 2013). La tarea, explica el antropólogo, pasa por localizar esas imágenes-fragmentos que rescatan el pasado debido a su resonancia con la circunstancia actual, como si el presente tuviera una deuda con el pasado, algo que jala en/al presente. El jale contiene la esperanza del surgimiento de un nuevo entendimiento que combina *conmoción* con *distancia crítica*. He allí, en el active de esta combinación, el monumental desafío que, advertimos, atraviesa el proceso creacionista de un espacio de memoria.

En medio del proceso creacionista y con las resonancias benjaminianas, entendíamos la articulación y la potencia crítica entre la “reconstrucción de la historia a contrapelo” y el principio teórico-metodológico de “recuperar para la historia el principio del montaje” (Benjamin, 2005:463 en Dahbar, 2018). Es que asumir el carácter fragmentario del relato y el salto que implica configurar una continuidad a partir del fragmento resulta una operación de relación de montaje-desmontaje, construcción y destrucción, tensiones entre fragmento y totalidad: destrucción de la idea de un curso sucesivo de la historia, destrucción de una idea de obra, entre otras que el trabajo de Benjamin arroja de la mano de la reconstrucción en el procedimiento del montaje⁹⁰.

Ahora bien, ¿de qué manera esta resonancia benjaminiana hacía mover nuestro pensamiento en acción? Por un lado, en la crítica al historicismo que plantean las tesis de la mano del trabajo del materialista histórico que reconstruye la historia como historia de lxs vencedorxs, reconoce una injusticia todavía vigente, rescata del pasado el derecho a la justicia, dirá Reyes Mates. El clamor del pasado en el presente adviene como escucha a un reclamo de justicia. Es un asalto del pasado que quizás precisa de un sujetx predispuesto a escuchar, a dejarse conmover. A nosotras, aquellas cartografías nos jalaban, nos inquietaban, a problematizar el lugar de la niñez en la construcción de lo común, sus derechos a una escucha y a una participación co protagónica en la sociedad, el derecho a la ciudad, a la tierra, a la vida digna. En esos horizontes tomaba forma la chispa de esperanza para nosotras. De alguna manera, este era el horizonte que se figuraba en nuestra idea y deseo de problematización con lxs chicxs a partir del trabajo con lxs historiadorxs en la construcción del museo y recordamos dos situaciones en las cuales de maneras efímeras algo de aquella búsqueda nos pareció acontecer.

⁹⁰ Dos gramáticas de vanguardia, el lenguaje cinematográfico y el surrealismo lo inspiran. Del surrealismo, el collage y el automatismo, en tanto procedimientos que denotan el carácter no-lineal, fragmentario del proceso de producción, y en tanto cuestiona el carácter único y unívoco de la obra de arte, es decir, discute el concepto mismo de obra como el de historia en las tensiones entre fragmento y totalidad (Dahbar, 2018).

Recuerdo una tarde con el grupo de historiadorxs en el pasillo, una tarde de aquellas del año 2017 durante el proceso de creación y diseño la pared del pasado. Las cartografías ya estaban instaladas y sobre ellas habíamos colocado una frase ¿QUÉ ES ESTO? Aquel día había propuesto una dinámica. Había desplegado en el pasillo, sobre el suelo y frente a las cartografías, distintos documentos que podían servir para pensar en torno a la historia de las cartografías, del barrio y de la escuela. La tarea que nos habíamos propuesto era “diseñar carteles” para colocar alrededor de las cartografías, carteles con textos y dibujos. Como dinámica inicial propuse que cada unx tomara algunxs de lxs documentos en búsqueda de elementos que nos sirvieran para los carteles que pensábamos construir para que lxs futurxs espectadorxs pudieran entender “qué son las cartografías”. Gastón y Reyna se engancharon con la Revista de Los Luminosos, una revista en la cual lxs chicxs de Villa Canal de las Cascadas cuentan sobre su historia y el traslado a Sol Naciente. En algunas páginas de la revista, en aquellas donde contaban acerca del traslado, yo había colocado unos papeles con preguntas: “¿Fue justo lo que pasó? ¿Qué opinás?” Había también algunas noticias periodísticas sobre la inauguración de Sol Naciente y sobre la escuela, una noticia donde un grupo de vecinas reclamaban porque se le asigne un nombre a la escuela que hasta el año 2014 figuraba como Escuela Sin Nombre.

Gastón escribió: “No fue justo que los niños de Villa Canal de las Cascadas no pudieran elegir dónde vivir”. Reyna escribió: “Proponemos encontrar a la gente que vivía en la villa y hacer una fiesta recordatorio”. Recuerdo especialmente que Reyna, después de leer la revista, me dijo: “Seño, tengo una idea, buscar a la gente que vivía acá y hacer una fiesta” y después de conversar sobre esa idea le propuse que lo escribiera para no olvidarlo. Gastón y Reyna eligieron una página de la revista para pegar en la pared junto a sus escritos, tal y como veníamos haciendo en talleres anteriores. La pegaron sobre la cartografía de la villa. Al final de la jornada conversamos sobre la idea de la fiesta, propusieron contar allí lo que estamos haciendo con el museo. En un momento, hablamos sobre cada una de las villas y surgió la pregunta acerca de a dónde quedaban. Como no sabíamos bien, se nos ocurrió agregar al museo un mapa de Córdoba en el cual se encuentren marcadas.

Fue uno de los pocos momentos en los cuales algo de aquellas comunidades y de la experiencia de lxs chicxs que fueron trasladadxs pudo emerger. Unos materiales y unas preguntas que arrojé, como tallerista, una propuesta inesperada elaborada por Reya, propuesta reparatoria, quizás, o con potencial reparador de cierto daño. Instancia en cierta medida montada por el dispositivo pedagógico, en tanto planificación flexible que cumple algo de su cometido. En otra oportunidad, como lo relata la Cuarta Narrativa (Capítulo 8), Alicia, una vecina del barrio que venía de Villa Canal de las Cascadas, se

acercó, vio los dibujos, leyó las palabras y nos dijo: “Y sí, ese fue nuestro error allá en la Villa, nosotrxs no tuvimos en cuenta a lxs chicxs”. Instancias que dan forma a algo de nuestro campo de expectativas en torno a la función crítica del Museo, situaciones mínimas que involucraron algunas pocas personas en situación de observadorxs o espectadorxs de la pared del pasado y quizás no lograron expandirse.

Según apuntan nuestros registros, aquel día en que Reyna y Gastón elaboraron sus propuestas, no se logró compartir lo que cada unx había realizado al resto del grupo. Además, resultó que en el trabajo posterior de desmontar este collage y armar el diseño definitivo de la pared, con los “carteles”, ocurrió en los momentos finales del año. Momento un poco caótico en las instituciones educativas, en las cuales se cierran libretas, se organizan actos, se modifican las rutinas y la sistematicidad de los encuentros se ve desarticulada. En aquellas instancias finales del año logramos llegar a un diseño y un montaje de la historia de barrio, de la escuela, de los nombres de las villas, de las navecitas, estrellas y dibujos que lxs chicxs habían diseñado para los “carteles” y nos quedó pendiente pensar un modo en que se pueda agregar algo más acerca de cada comunidad.

Junto a Enrique, un colaborador que se sumó para ayudar en la parte del diseño, decidimos agregar un sector que no habíamos pensado con lxs chicxs: un pizarrón donde están las preguntas que motivaron la creación de las cartografías, las preguntas sobre la experiencia del traslado. Ese pizarrón fue de algún modo un arrojo a imaginar un funcionamiento posible de las imágenes como disparadoras de relatos, de encuentros de memorias:

- ¿se acuerdan del lugar dónde vivían antes de venir a Sol Naciente?
- ¿quiénes vivían en el mismo lugar?
- ¿cómo se llamaba la villa donde vivías antes?
- ¿qué extrañas o qué te gustaba de la villa?
- ¿les gustaría dibujar cómo era su casa?
- ¿hubo gente que no se quería venir o se quedó en la villa?
- ¿cómo se sienten acá?

Hay una pregunta que insiste ¿cómo poner a disposición estos documentos, como la revista de Los Luminosos, en el funcionamiento del museo archivo? ¿Cómo seguir acopiando memorias? Estas eran las inquietudes acorde a nuestras expectativas. Pero, ¿Qué pasa si las suspendemos y miramos alrededor? ¿En todo lo demás que surgió y desbordó nuestro campo de expectativas? ¿Qué otros sentidos sobre la función crítica del museo pueden aparecer? ¿Qué podemos aprender de estas situaciones?

Estas preguntas me hacen pensar profundamente acerca de mi lugar en el proceso: *entre* investigadora, educadora y co-creadora (¿co-curadora?) junto a lxs chicxs. Nos resuenan ciertas reflexiones de Mario Rufer (2016) en relación a su experiencia investigativa y trabajo de campo en torno a una serie de museos comunitarios en México. Reconociendo las encrucijadas éticas en que se encontraba, nos comparte que, en un primer momento, el único sentido posible que encontraba para el relato comunitario era el de la denuncia. Desde su lugar de historiador-investigador crítico no podía reconocer el sentido de una reconstrucción de la memoria colectiva que reforzara la historia nacional o en las cuales la voz de lxs subalternxs le hiciera eco. Pensó, incluso, sugerir una modificación del guión a la comunidad en el cual asumieran otro relato de la historia, posibilidad que finalmente desestimó buscando la complejidad de permanecer en un lugar de escucha. Mario reflexiona con el paso del tiempo de cierta pulsión que se propone suspender, la de ubicarse en el lugar de declarar si un museo o cualquier práctica de memoria resiste o no a los enunciados del estado, en términos binarios. Quizás el museo comunitario, aun reproduciendo una memoria colectiva como historia nacional, podía funcionar y, de hecho, funcionaba, como una “ocasión para hablar”, volver a recorrer ese relato de la historia, tomar el mandato del patrimonio y hacer *performace* con eso. La escritura de investigación, “sin garantías”, puede dar cuenta de las contradicciones y grietas. Como nuestra experiencia se propuso desde un inicio abrir un espacio participativo, la complejidad de nuestro lugar en la investigación nos introduce en cómo poner en común nuestras reflexiones en un espacio donde todas puedan ser tenidas en cuenta en horizontalidad. Si de alguna manera nuestro horizonte de expectativas vinculaba el lugar crítico del investigadorx y del museo comunitario del lado de la denuncia, al modo en que la experiencia de Rufer nos ayuda a pensar, ¿podíamos suspenderla o abrirla?, ¿qué sentidos se abrían?

La instancia reflexiva sobre la experiencia nos arroja algo más. En nuestro impulso por acompañar el proceso de creación de la pared del pasado y ante la decisión que tomamos como grupo de historiadorxs de que hacía falta colocar algunos carteles que explicaran de qué se trataban esas cartografías, quizás dimos escaso valor a las imágenes en sí mismas, apresuradxs por algunas pistas explicativas para espectadorxs.

En las reflexiones de Reyna, Gastón y Alicia tomaba forma aquello que se figuraba en mi campo de expectativas en torno a la memoria: un movimiento de escucha en torno a las historias soterradas que nos permitiera mirar nuestro presente desde una pregunta por la justicia, en un sentido incondicional de deuda con un daño irreparable, aquello que podemos figurar en el movimiento arrasador de la topadora. Una pregunta por la justicia, también, en un sentido político de problematización del presente.

Imaginaba el museo como un lugar para pensar la comunidad en que vivimos desde esta mirada a la historia en común⁹¹.

Hubo en cierto momento, un movimiento de escucha a contrapelo de la historia, en el cual el trabajo de la memoria podía tomar forma en aquellos itinerarios de IAP con chicxs que habíamos puesto a andar en dos oportunidades, como nos contaba la primera y la tercera narrativa (capítulos 1 y 5). Aquellos itinerarios invitaban a realizar un recorrido jalado en las preguntas ¿dónde vivimos?, ¿qué historias conocemos de este lugar?, ¿cómo vivimos hoy?, ¿cómo queremos vivir?, ¿qué podemos hacer para vivir mejor? Un gesto de memoria, mirarnos a un espejo, como dicen lxs zapatistas, preguntarnos por la dignidad y renacer:

Ayer leímos un cuento de los indígenas de México que se llaman zapatistas: “La historia de la medida de la memoria”. Después de leerlo nos quedamos pensando qué tenía que ver la memoria con la justicia, porque ellos decían que la memoria era para entender el presente y hacer justicia. Todavía no entendemos bien, pero tenemos un nuevo comienzo para las historias que estamos contando en estas paredes que hablan, porque las hacemos hablar «cuando los dioses crearon el mundo, compartieron un pedacito de memoria a cada ser. En esta pared cayeron muchos pedacitos de memoria y con esos pedacitos construimos recuerdos y contamos historias» (CI, 2017)

⁹¹ Nos inscribimos en cierta búsqueda de enlaces entre el museo y la vida comunitaria. Indagamos en modos que abran espacios desde la participación, el encuentro y nos dirijan hacia la construcción colectiva, la toma de la palabra y reconstrucción de la historia que desde la museología social en su vertiente latinoamericana se viene incentivando. Aunque sus anclajes y derivas situadas merecen siempre un análisis detenido en torno a la complejidad de cada proceso comunitario; nosotros hacemos eco de la voz del brasileño Mario Chagas. Su perspectiva es retomada por un amplio espectro de experiencias latinoamericanas: el museo ha de ser para la vida, ha de servir para la vida.

En ese mismo sentido, la experiencia del museo escolar MUGA de la Escuela Normal Superior “Dr. Agustín Garzón Agulla” (ENSAGA) de la ciudad de Córdoba nos hizo pensar en las posibilidades de encuentro entre museo escolar y museo comunitario. “¿En qué medida es posible la conformación de un espacio de participación colectiva en una escuela?” Se preguntan y nos comparten: “en la medida que avanzamos, nos encontramos con otros interrogantes de diferentes tipos: ¿es posible sostener un proceso de toma de decisiones conjuntas? ¿Pueden estas instituciones ser apropiadas por quienes las habitan/habitaron sin el peso de la obligatoriedad? ¿Es viable, en este sistema, afianzar la escuela y su museo como posibilidades de crear experiencias educativas inéditas?” Se preguntan y convocamos un breve relato reflexivo: “En la búsqueda de algunas respuestas, convocamos a estudiantes, egresados, residentes del barrio y comunidad en general para comenzar a discutir y consensuar qué contar y cómo organizar la exhibición. Nos animamos a habilitar un espacio que permitiera narrar las experiencias educativas de manera colectiva y expresar los sentires en relación a aquello nos cuentan los objetos, los muros y los útiles escolares de las diferentes épocas. También, a recuperar relatos acerca de la Escuela Normal Superior y su historia contestataria para ponerla en diálogo con las vivencias de los nuevos estudiantes” (Bartolomé, 2014).

La memoria se va tramando en nuestros movimientos investigativos en el ejercicio de reconstrucción de la historia del barrio y de la escuela que realizamos con lxs chicxs. También, ante la necesidad de poner un nombre al museo. Más allá de aquellas circunstancias que hayan hecho emerger esta noción en aquel momento (quizás el hecho de haber organizado una visita al Archivo Provincial de la Memoria, el haber sido un concepto eje de algunos materiales literarios que pusimos a disposición en los talleres de diseño del museo, como el cuento zapatista que evocamos o un libro álbum sobre máquinas), se trataba de un concepto que desde ese momento nos acompañaría, que iríamos construyendo a medida que el museo iba haciendo andar. En esta instancia reflexiva sobre la experiencia quizás podemos arrojar unos apuntes a partir de lo andado que puedan estar disponibles a la hora de seguir moviendo la construcción del museo como proyecto institucional.

Podemos decir que tomamos un sentido de encuentro de los aprendizajes de las pedagogías de la memoria que en nuestro país nos invitan a repensarnos desde nuestros pasados recientes⁹², Más aún, la memoria se teje en el movimiento de encontrarnos en torno a historias y objetos evocadores para desplegar relatos y dar lugar a todo aquello que dan a hablar, a lo múltiple que incitan y con lo que resuenan en cada quien. Se trata del material que, de una u otra manera, son nuestras historias, nos dicen una y otra vez. La memoria es un movimiento, es mover un cofre de objetos evocadores y sacar alguno al azar, movimiento que, también, hace el tiempo al contar historias y al escuchar todo aquello que dan a hablar (Abuelas de Plaza de Mayo, 2006)

La memoria no se homologa al archivo, apunta incisivamente Tello (2018), aunque cierto sentido común construido especialmente por las miradas historicistas así lo hayan delimitado. Hablamos de la memoria entre pedacitos, un movimiento detonado por el peligro. Allí donde el peligro se configura como una instancia en cierta medida hermenéutica: en esas situaciones una ve lo que en condiciones normales pasaba inadvertido, como lo de captar lo que hay de vida, de reclamo de justicia, en lo dado por finiquitado. Entonces, resonaban las palabras de la directora Alicia: “A medida que se deterioraba, sentíamos que lo perdíamos y que no se había hecho nada con eso... no lo habíamos valorado ...”. (DR Directora, 2017)

⁹² Desde los Espacios para la Memoria y la Promoción de Derechos Humanos en Córdoba se producen no solo experiencias, sino también materiales didácticos y reflexiones pedagógicas desde y con las cuales dialogamos. Al imaginar una pedagogía de la memoria en la escuela en tanto herramienta metodológica basada en la circulación de la palabra, la construcción colectiva y la constante reflexión de las prácticas; instancia comunitaria, participativa, política y sensible de construcción de lo común (APM 2011 y 2016). Nos interesa destacar el trabajo del Área de Educación del Archivo Provincial de la Memoria con quienes tuvimos oportunidad de compartir recorridos y diálogos. A escala local, podemos referir también al Programa ATEC de vínculo entre Escuela, Familia y Comunidad (2009).

El peligro es esa situación que nos pone entre los restos y ante la re/construcción de la historia entre ellos. También, ante la conmoción de lo que se torna ilegible, lo que reconocemos como ilegible. Nos resuena, aquí, la figura del trapero de Benjamin, el trapero que recoge desechos, toma lo que la cultura desecha pero además despierta, en esos desechos, una nueva vida. El movimiento de demolición y de construcción hace brotar lo nuevo de lo criticado, destruido, desmontado. Lo histórico del pasado no importa solo como reconstrucción de la historia sino como construcción del presente. Preguntarse por lo que se está perdiendo, decíamos en la Narrativa 4, nos abrió la posibilidad de imaginar nuevos compromisos entre pasados y presentes. En todo caso, el museo archivo escolar aparece como lugar y espacio institucional que nos ofrece la oportunidad de pensar estos compromisos entre pasados y presentes, de reflexionar el lugar que como espacio educativo y comunitario se buscaría asumir en torno a ellos y como invitación para realizar recorridos donde puedan acontecer. La memoria puede ser una expansión del presente, apunta Silvia Rivera Cusicanqui (2019).

10.2. Hacer hablar los mapas. Un campo de conflicto en torno a lo común y un contra -archivo



Mapa lúdico de la ciudad de Córdoba. Museo de la Memoria La máquina del Tiempo de la escuela J.R.Recalde

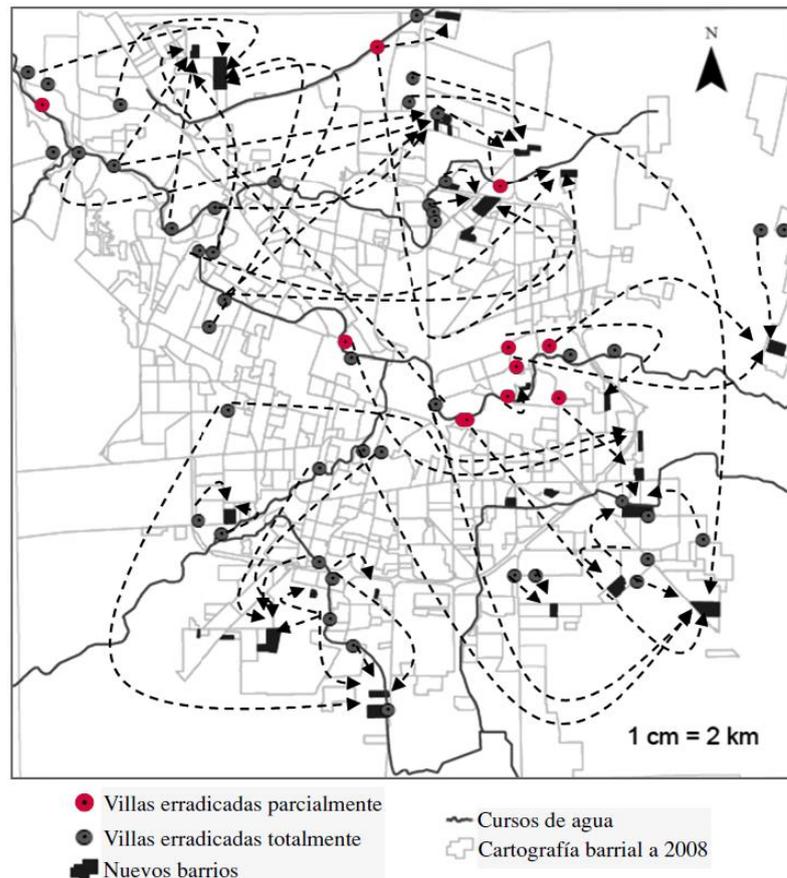
Como recordábamos en el apartado anterior, en cierta ocasión estábamos trabajando con el grupo de historiadores en la construcción del museo y unx de lxs chicxs advierte la importancia de colocar un mapa de Córdoba para saber a dónde quedaban las villas trasladadas. Esto nos llevó a pensar cómo podría hacerse: al principio hicimos dibujos y después de varias idas y vueltas llegamos a esta versión. Se trató de un mapa con apenas algunos trazos, los contornos de la circunvalación, el Río Suquía, La Cañada y algunas líneas que responden a cuadrantes o líneas de acceso. No tenía más referencias que barrio Autódromo, Sol Naciente, Estadio Kempes, centro,

Universidad Nacional de Córdoba y el recorrido del colectivo 27 que llega al barrio. Tales fueron las referencias que con lxs chicxs nos parecieron importantes de colocar.

El mapa funcionaba como un juego. Tenía dibujitos extraídos de las cartografías de cada comunidad, pero sin el nombre correspondiente e invitaba a realizar un ejercicio de memoria visual para adivinar cuál era cada una, con unos íconos imantados. Proponía que lxs espectadorxs se tomaran tiempo para observar una cartografía con detención y luego encontrarán un fragmento de la misma en el mapa de Córdoba, en el lugar donde se encontraba. A través del juego, se visualizaba dónde estaba cada una de las comunidades que fueron trasladadas a Sol Naciente, con la posibilidad de trazar las líneas de la erradicación entre la fugacidad del momento lúdico.

La historia de Sol Naciente y de la erradicación nos enviaba a un mapa de los traslados efectuados por el Programa Mi Casa, Mi Vida y al diseño del barrio ciudad como lugares donde podemos mirar el ejercicio de poder, su imaginación, su materialización en el territorio de la ciudad, en la circulación de cuerpos que propone y produce, en las nuevas condiciones de existencia a las que arrojó. Numerosos estudios que han abordado esta política habitacional coinciden en poner en cuestión el modelo de ciudad que traduce: una gestión diferencial de la ciudadanía, una administración desigual de la vida que incrementó las condiciones de precariedad⁹³ y desigualdad de las comunidades involucradas.

⁹³ Magalí Herranz y Constanza San Pedro (2017) leen esta política a la luz de ciertas claves analíticas de Judith Butler y la gubernamentalidad foucaultiana. Nos apuntan que la distribución diferencial de la ciudadanía que se pone de manifiesto implica también la de la precarización de la población. Si todas las vidas son precarias, en el sentido en que comparten la condición ontológica de la precariedad o vulnerabilidad compartida, algunas son percibidas como vidas, mientras que otras no, quedando expuestas al hambre, el desempleo, la violencia y la muerte. La maximización de la precariedad de ciertos sectores sociales es resultado del ejercicio del poder político y económico y es a partir de esta caracterización que afirman que el Estado juega un papel de suma importancia en la atribución diferencial de la condición de "lo humano", extremando las diferencias al interior de la población en el marco de aplicación de políticas neoliberales. Así como existen vidas que no son reconocidas como tales, en ciertas oportunidades el Estado se desliga de la responsabilidad de garantizar las condiciones que las harían posibles. En ese sentido, podemos pensar un trabajo de la crítica consiste en enmarcar dicho marco y sostener una noción de derechos que habilite de alguna manera su exigibilidad.



Fuente: SEHAS-Relevamiento Villas Miseria 2007 y BID-Evaluación Ambiental Programa AR-L1027. Elaboración propia.

*Mapa de traslados del programa "Mi casa, mi vida". Ciudad de Córdoba, 2008.
Período 2003-2008 (Molinatti y Peláez, 2017:54).*

He aquí un mapa posible de los traslados. El mapa ubica puntos y trayectos, marca líneas del territorio y segmentaciones, así como muestra, especialmente, el movimiento del desplazamiento. Ese movimiento, graficado mediante una línea de puntos, tiene una dirección señalada por la punta de la flecha. Se trata de los traslados de las villas hacia Nuevos Barrios y Ciudades Barrio efectuado a través del programa MCMV. ¿Qué vemos?, ¿qué historias nos cuenta este mapa? El mapa fue realizado en el marco de un estudio sobre el impacto de dicho programa desde la mirada puesta en la segregación residencial. Lxs investigadorxs se propusieron aportar un análisis crítico de la localización en programas habitacionales y de su relación con los procesos de segregación residencial socioeconómica (Molinatti y Peláez, 2017). El mapa de los traslados nos expone ante una "relocalización periférica de la pobreza" (p.525), afirman lxs autorxs, elemento que traza el circuito de la segregación que efectuó la política pública.

La historia de nuestra investigación podría recomenzar por allí, por la activación de movimientos investigativos participativos en los cuales interesaba poner en cuestión dicha racionalidad. Nuestra perspectiva es la que surge a partir de los espacios que compartimos en el barrio, desde nuestras historias en común atravesadas por el traslado, desde un pensar *con*, pensar *juntxs*, buscar maneras para preguntarnos por la vida que vivimos y la que deseamos vivir desde la experiencia de lxs niñxs y con lxs niñxs. Es decir, movernos a activar y cultivar *juntxs* alguna capacidad de dar respuesta.

Aquel fue el modo en que buscamos explorar, a partir de la cartografía social y el mapeo colectivo, una Investigación Acción Participativa, *en y desde* el territorio. La investigación-acción, a partir de estas preguntas iniciales, podría plantearse como un modo de activar resistencias creativas a la biopolítica gubernamental o, al menos, alguna apertura imprevista a dicha racionalidad de gobierno, como nuestras primeras exploraciones, aquellas relatadas en la primera narrativa (Capítulo 1), en las cuales nos abocamos a activar instancias de presentificación e irrupción de la experiencia del traslado de lxs chicxs. En ese sentido, las exploraciones siguientes nos encontraron en medio de la invención del museo archivo, que nos puso de repente ante un nuevo modo de imaginar, explorar y aventurar respuestas posibles a esta racionalidad, a sus operativos o sus efectos. Cuando referimos a nuestras acciones como *respuestas* estamos pensando en los modos de *pensar-con* lxs chicxs los problemas comunes. La invención del museo-archivo nos ofreció, quizás, un modo, un lugar, una vía imprevista para poner en cuestión la racionalidad neoliberal y el modo en que se traduce, situadamente, el gobierno de la vida.

Tanto la construcción de las cartografías sociales de las villas como el mapeo colectivo del barrio nos habían permitido hablar y pensar acerca de las maneras de vivir, de la forma en que se desenvolvía y desenvuelve, configura y reconfigura, lo común en estas comunidades. Nos hizo pensar en las maneras de habitar desde la experiencia de las niñeces, la niñez en la villa, en el barrio y en la ciudad. Vislumbramos dos líneas posibles de creación y crítica a la racionalidad neoliberal: la exposición de las cartografías y del mapeo colectivo del barrio realizados en el año 2012 (un modo vinculado a la práctica museal y las formas en que desde la exposición se puede activar cierta política de la memoria) y la activación de mapeos colectivos en movimientos de IAP como aquel que hicimos con la maestra Isabel. Entre una y otra cuestión, la invención del museo-archivo escolar, la puesta en funcionamiento de recorridos y su proceso incipiente de institucionalización hizo emerger otra vía posible.

10.2.1. De mapear a archivar

Si visualizamos un mapa de los traslados efectuados por el Programa MCMV y sus movimientos podemos ver cierta racionalidad empresarial y policial que caracteriza el gobierno neoliberal local en una trama de reconfiguraciones urbanas. Esto nos habla de un perfil de gobierno. Cierta lenguaje de la crítica lo ha nombrado como un perfil del estado provincial empresarial y policial (Job, 2014)⁹⁴. Podríamos observar en dicho mapa 62 puntos que representan a las comunidades, de las cuales 14 fueron desplazadas a nuevos barrios y barrio ciudades. De las 62 comunidades mencionadas 49 fueron trasladadas en su totalidad. Es decir, fueron demolidas por las topadoras. Si se observa el mapa, es clara la dirección de la flecha del desplazamiento: hacia afuera del anillo urbano. Por un lado, resulta evidente una voluntad de expulsión, por el otro, su magnitud.

El programa alcanzó a más de 8000 familias, aproximadamente a 30.000 personas. Se trató de la política de vivienda social más importante de la década en nuestra ciudad, que algo más nos dirá si contextualizamos su emergencia, si la pensamos con el paso y el peso de la década en nuestra propia vida, en las historias que se cruzan en Sol Naciente y en su escuela primaria. El barrio ciudad o ciudad barrio, nominación compuesta de palabras que expresa cierta búsqueda de una nueva forma, un nuevo tipo de emplazamiento residencial. Resultó un complejo habitacional novedoso e irrepetible, invención urbana propia de esta política que nos hace pensar en las formas de ejercicio del poder de gobernar, en las formas de administración sobre la vida de la

⁹⁴ La reestructuración del Estado y de la ciudad que se realiza con las dos primeras gestiones provinciales de José Manuel de la Sota, que continúa, con matices, el sucesor Juan Schiaretti y profundiza en su tercera elección; sellan este perfil que algunos análisis críticos han singularizado con nominaciones emblemáticas: estado policial (Job, 2014), estado de excepción local, Estado Leviatán (Antonelli, 2006). Herranz y San Pedro (2017) lo analizan en términos de un ejercicio del poder que genera una ponderación desigual de la vida de determinados sujetos dejando expuestos a algunos sectores de la población a condiciones de vida cada vez menos dignas. Un modo de configuración de ciudadanías diferenciadas o ciudadanías de excepción, como lo aborda De la Vega (2010), dimensionando el modo en que la vida de lxs sujetxs se articula en una estrategia general del poder estatal, es decir, una biopolítica.

Desde allí se observaría el Programa MCMV como un diseño urbano proyectado sobre un trazado y cualificación del *continuum* de la población, en la clasificación móvil e inestable entre ciudadanos y no ciudadanos, lo normal y lo anormal; que responden a una matriz totalitaria del modo de funcionamiento de la política contemporánea (ver, entre otros, Agamben, 2003). Este perfil se puede ver en la articulación de procesos de urbanización y periferización de la pobreza (El llano en llamas, 2014), concentración de capital en la ciudad a través de zonas de desarrollo urbano que se expanden del centro de la ciudad hacia los barrios colindantes; control crecientemente represivo de la circulación de los grupos sociales estigmatizados por el código de faltas y/o en acciones de protesta social. Se trata de una trama entre políticas habitacionales, políticas de seguridad y obra público-privada que producen un modo de circulación de la población y acumulación del capital. Sobre-expulsión y criminalización de la pobreza, el perfil policial, se acopla a la habilitación y promoción del desarrollo urbano como forma de acumulación de capital. El perfil empresarial, forma parte de la serie con la consiguiente nueva modalidad de gestión estatal y de diseño de políticas públicas en relación al cambio de perspectiva de administración urbana: desarrollar una ciudad competitiva y atractiva a la inversión de capital.

población y su racionalidad traducida en un modelo de ciudad que buscamos, inicialmente, poner en cuestión a partir de los movimientos investigativos participativos con *chicxs*.⁹⁵

Recomenzar la historia de la investigación y sus motivaciones en el orden de pensar desde la lógica neoliberal de producción/expropiación de lo común nos puede enviar al mapa de los traslados, a una serie de investigaciones y análisis que nos han habilitado un modo de visibilizar y denunciar la violencia normativa. Por lo mismo, nos permite ver cierto modo de ejercicio del poder estatal en la administración desigual de las vidas signadas por la desposesión y el despojo. Una idea de *crítica* que, quizás, teníamos en la mira como punto de llegada de nuestros movimientos investigativos con *niñxs*, aquello que tanto nombrábamos como instancia de problematización, aunque siempre vinculada a la investigación como práctica colectiva anclada en la agencia de *lxs* *sujetxs* y el hacer transformador a través de la investigación. Generar una instancia de problematización acerca de la política pública que originó el traslado fue la motivación inicial que nos llevó a diseñar un itinerario de IAP, imaginando una propuesta educativa en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Tal y como lo apuntamos en la narrativa 3 (Capítulo 4):

En diálogo con el equipo directivo volvimos a retomar la idea de un proyecto de Investigación Acción Participativa con *niñxs* pensando inicialmente en promover un proceso de problematización de la ciudad desde la historia y realidad del barrio. Nos propusieron iniciar una experiencia junto a una maestra de 4° grado, la maestra Isabel.

(...)

Seguíamos convencidas del espacio potente que puede constituir la escuela en activar momentos para la expresión y posicionamiento de *lxs* *niñxs* acerca de su experiencia de vida en el territorio, efectuar proyectos de intervención desde el hacer ciudad en el barrio. Nos seguíamos preguntando: ¿Qué lugares existen para que *lxs* *niñxs* formen parte de las decisiones en torno a lo común?, ¿qué lugar tienen y podrían tener en la construcción de su comunidad?, ¿cómo, cuándo y dónde emerge su posicionamiento en torno al vivir en el territorio compartido?, ¿hay espacios de escucha y de toma de decisiones donde participen?, ¿qué sucede en la

⁹⁵ En otros trabajos nos hemos abocado a analizar con mayor profundidad las características del Programa Mi Casa Mi Casa y el modo en que fue operativizado en Villa Canal de las Cascadas y Sol Naciente. Ver Gómez 2013 y en prensa.

escuela?, ¿cómo, desde este lugar, pueden participar en la comunidad, en su barrio?

Como habíamos mencionando, nuestro objetivo inicial para activar el proceso de IAP implicaba propiciar una instancia de reflexión crítica sobre la ciudad y la organización del espacio urbano como un espacio de lucha social en el que se juegan derechos. Nuestro deseo como educadoras era poder generar una problematización de la política pública a través de algunas preguntas: ¿dónde vivimos?, ¿cómo vivimos?, ¿cuál es la historia del barrio?, ¿por qué trajeron hasta aquí a tantas familias?, ¿cómo se sintieron lxs niñxs que vinieron a vivir?, ¿se respetaron sus derechos? En este proceso, nunca llegamos a la *crítica* si la entendemos como un pensamiento desde la justicia y los derechos sociales ¿Qué lugar ocupan nuestros deseos y modos de entender un pensamiento crítico en esta experiencia?, ¿qué recursos para activar un espacio de pensamiento hicieron falta?, ¿no hubo ejercicio reflexivo-crítico en lo acontecido?, ¿cómo entenderlo?

A partir de nuestros movimientos investigativos aparecieron las historias de lxs chicxs. Algo de aquellas historias quedó guardado en la pared del pasado, en las cartografías sociales y mapeos. Ahí hay unos cuadros. En esos cuadros, dibujos y frases. Ahí quedaron los recuerdos de los lugares de donde venían lxs chicxs. Los juegos que jugaban, su comunidad. Materiales que vitalizan relatos dispuestos, expuestos, a que les presentemos atención, les hagamos preguntas, nos hagamos preguntas.

Desde el momento en que aparecieron y quedaron historias -precisamente, las historias de lxs chicxs- guardadas en otros mapas, además de las que estaban en la pared del pasado. Ahí hay unos cuadros con dibujos y frases donde permanecieron los recuerdos de los lugares de donde venían lxs chicxs, los juegos que jugaban, su comunidad. Son materiales que vitalizan relatos dispuestos, expuestos, a que les presentemos atención, les hagamos preguntas y nos hagamos preguntas.

¿Qué buscamos a la hora de hacer nuestros mapas sobre el territorio que habitamos? Y luego, ¿cómo hacerlos circular?, ¿y hablar? El mapa de los traslados, aquel que fuera elaborado para una investigación acerca de la sociosegregación urbana, habilitó una manera de visibilizar y denunciar la violencia normativa. En sus flechas, en el modo en que se lo hizo hablar, dejó ver cierta modalidad de ejercicio del poder estatal en la administración de las vidas, una administración desigual de las vidas. El mapa de los traslados no busca dar cuenta de posibilidades o experiencias vinculadas a alguna capacidad de agencia posible. No se lo pregunta.

El mapeo colectivo del barrio realizado por lxs chicxs y expuesto en el museo buscó activar algunas preguntas en su recorrido. Resultó la síntesis de un proceso de pensamiento y creación colectiva, una huella de la historia, una imagen para mirar que allí permanece. En su primera exposición, despojado del recorrido del museo que le asignó un nuevo lugar entre los sitios del pasado, del presente y del futuro, nos colocó ante la experiencia misma de la exposición: ante las imágenes y ante lxs otrxs. Como decía Alicia, la directora: “(...) para mí fue un impacto porque lo que los chicos ponían en el papel era muy duro... era muy fuerte mirarlos colgados en una pared y que fueran expuestos a la vista de todos, a todo el que entraba a la escuela. Tal repercusión tuvo que vinieron los medios...”⁹⁶. Aquel episodio y el museo en construcción nos arrojaron a seguir imaginando posibles encuentros entre las historias para pensar la vida en común. ¿Qué podemos hacer desde la escuela? ¿Qué ofrece el museo-archivo? palabra compuesta que emerge para nombrar un espacio en construcción.

⁹⁶ En un trabajo reciente nos dimos la oportunidad de tomar apunte del modo en que nuestro mapeo fue observado y apareció en un periódico local. Se trata del artículo “Mapear, exponer, archivar” en el libro compilado por lxs compañerxs del Seminario “Haciendo cuerpos, gestión de vidas” desarrollado en la FFYH durante los años 2015-2017 (Bella et al, en prensa).

MAPEO COLECTIVO DE BARRIO SOL NACIENTE

RECONSTRUCCIÓN Y REMONTAJE EN EL MUSEO DE LA MEMORIA

2012



2014



2017

La creación del mapeo expuesto, aquel realizado en el año 2012 y del que nos relató, como dijimos, la primera narrativa (capítulo 1) tuvo en su momento un objetivo de construcción colectiva de conocimiento acerca de la experiencia de lxs niñxs sobre su barrio. Se configuró como un soporte-síntesis de dicha construcción y, también nos incitó a pensar una acción colectiva. Ahora, ¿qué objetivo podría tener su exposición en la actualidad, pasados cinco años de su creación? ¿Cuánto orientamos su lectura, su observación? ¿Cómo hacemos para que sea visto? ¿Para qué? ¿Contamos su historia? ¿Cómo? ¿Quién podría narrarla ahora?

Ocurre que aquel mapeo colectivo del barrio que se realizó con los niñxs se configura como un nuevo régimen de visibilidad: el museo-archivo, un espacio y un dispositivo en construcción que, entre otras cuestiones, nos interesa pueda hacer circular, exponer y archivar, desde una lógica más bien anarchivante y lúdico-creativa, las experiencias y producciones de lxs niñxs.

Como sabemos, el mapa no es el territorio, el mapa es siempre un ejercicio de poder. El mapeo colectivo, buscando subvertirlo, constituyó una investigación colaborativa que, así como expuso ciertas rugosidades del territorio -puntualizando aspectos invisibilizados- también inscribió e hizo memoria de la vida desde anécdotas y experiencias. Le dio formas, palabras y activó narrativas acerca de los lazos que nos constituyen en relación a la tierra que habitamos en común y junto a quienes la habitamos. El mapeo activó aquello que podemos hacer juntxs, cierta capacidad de dar respuesta juntxs, nos ayudó a imaginarlo y a darle una forma posible. Hoy necesitamos pensar qué hacemos juntxs, decimos con lxs Iconoclasistas. En ese sentido, buscamos puntualmente incitar a la realización de una acción común. También, que el mapa pueda funcionar en sí mismo -una vez sistematizado- como un dispositivo de comunicación popular de esta forma de pensar, reflexionar y mirar el territorio habitado y compartido; pues en él se hacen visibles los vínculos existentes y posibles, la historia en común y toda una confluencia de saberes.

Volvemos aquí a preguntarnos acerca de la exposición de nuestro mapeo colectivo ¿Por qué y cómo exponerlo? ¿Qué lugar puede ocupar en el museo-archivo? ¿Cuál es el potencial crítico de esta imagen expuesta? O ¿cómo podemos pensarlo? Entre el lugar del Presente, la pared del Pasado y el pizarrón del Futuro -tales son algunos de los sitios del museo- el mapeo colectivo se expone sin formar parte de estos sitios, o acaso de todos. Quizás, una manera de dar respuestas a nuestros interrogantes empezó a vislumbrarse tras la creación de un guión museológico en el marco del recorrido por el museo, actividad que realizamos con lxs niñxs en espacios de trabajo experimentales. Asimismo, empezar a pensar el archivo o, más bien, el contra- archivo.

* Una escuela que (an) archiva

Dialogando junto al equipo directivo de la escuela, entendimos que fue la temporalidad de la destrucción material lo que nos movilizó a reconocer o construir un problema en común y, por lo tanto, actuar. Dedicarnos a pensar qué hacer con las cartografías derruidas, rescatarlas y asignar un espacio en la escuela para ellas fue creando un nuevo compromiso de la institución para con la historia común. Esa historia que aloja y que nos compromete a la transmisión; a la transmisión como montaje o, también, al montaje de la transmisión. La situación de la destrucción nos hizo pensar el lugar, el valor, la potencia de guardar o archivar aquello que frecuentemente se desecha. Preguntarnos por lo que se está perdiendo creó una ocasión para imaginar algo que aún no existía más que en la virtualidad y efectuar nuevos compromisos entre pasados y presentes. (cuarta narrativa, capítulo 8)

La narrativa 4 “La máquina del tiempo” nos relata que, en la creación del museo, se hizo ocasión para preguntarse y enlazar aquello que ponemos en valor, como las cartografías y el mapeo colectivo. Ese proceso que remontamos con lo que actualmente se desecha porque no es valorado, aquello que no se ve o no se tiene en cuenta. Implicó pensar la valoración de la mano de la exposición, la toma decisiones por parte de lxs chicxs con respecto a dicha exposición y lo que su archivación activa. Lo nombramos como un momento en el cual emerge la fiebre de archivo, vinculado a ciertas lecturas que empezamos a realizar al embarcarnos en el territorio de la memoria, el archivo y las prácticas expositivas-museales. Empiezan, de este modo, a emerger ciertas inquietudes, aún en construcción, acerca de cómo organizar un archivo abierto vinculado a las producciones que lxs chicxs decidan exponer, mostrar, compartir.

Después de haber instalado la pared del pasado empieza a emerger la idea de un archivo activo. Decíamos que la fiebre de archivo invadió todo porque eso que teníamos como fondo de archivo para un trabajo de la memoria, las cartografías, empieza a ser visto en un circuito tanto de reconstrucción de las historias de la comunidad como también de creación, compartición y archivo. La trama de pasado-presente-futuro, las historias de antes y las de ahora, exponer recuerdos y también lo que hacemos hoy, como habían dicho lxs chicxs historiadores, empieza a configurar un circuito. El circuito del museo como un circuito que también incita, produce, expone y organiza un archivo abierto y en re-construcción permanente. Aquella idea de instalar algo así como un “dispositivo de participación de lxs chicxs” que habíamos imaginado cuando iniciamos la

obra en construcción de los pallets, allá por el año 2015 (capítulo 3), reaparece de alguna manera en la fuerza creativa del archivo.

En ese sentido, empezamos a trabajar en torno a cierta noción de museo-archivo activo. Si en toda escuela como institución y dispositivo estatal podemos hallar y reconocer prácticas de archivo convencionales vinculadas a mecanismos administrativos e instrumentos de control y diferenciación; el archivo activo busca generar registros vitales del paso de las personas por la escuela, en su singularidad. Nuestro museo-archivo en construcción abre un espacio alternativo, acaso un contra-archivo, en relación al archivo inerte de las instituciones configurados en una lógica biopolítica, más bien instituyente y conservadora. Un contra-archivo resulta un trabajo y una intervención, para contar nuevamente la historia, como apunta Natalia Tacetta (2020), acaso tergiversarla, posibilitando el recuerdo de la injusticia. Se constituye en una estrategia de visibilización. Aquel fue nuestro impulso inicial, lo que activa el gesto de salvación de las cartografías y su restauración, la posterior creación de la pared del pasado y da lugar a imaginar un museo archivo como espacio de aparición, espacio para las vidas que nos importan, que sí nos importan⁹⁷.

La lógica del archivo activo -más allá de las diversas formas que experimenta en este tipo de creaciones- desarrolla cierta espacialidad y visualidad para hacer memoria. De algún modo intenta rescatar del olvido, de la amnesia, de la destrucción y de la aniquilación, de la quietud y el desuso. Hace pensar ¿qué se quiere archivar?, ¿de qué manera lo vamos a hacer?, ¿en qué espacio? El archivo activo provee una forma sensible de cuestionamiento a los regímenes de visibilidad y enunciabilidad, a las superficies de aparición y distribución de las voces que cuentan. Martin (2020) señala la idea de *activación* en tanto implicación por recuperar o generar un archivo como modo de observar lo que queda excluido de lo que las instituciones deciden estructurar. De este modo, volver visible aquello que todo archivo concebido desde la lógica institucional, de control y administración, arcóntica, siempre oculta. Es decir, su mal, diríamos con Derrida, es no solo la amenaza de destrucción sino de olvido de todo aquello que no

⁹⁷ “Un archivo de testimonios infantiles es una rareza en cualquier biblioteca, y esperamos que sirva de referencia para investigadores y curiosos interesados en esta fuente de información única sobre lo que piensan los niños herederos de décadas de guerra y en plena promesa de la firma de un acuerdo de paz” (Naranjo, 2015:8). Con las palabras del escritor Javier Naranjo, quien llevó a cabo el proyecto de recopilación de testimonios de niños de 22 ciudades del territorio colombiano denominado “Los niños piensan la paz”, aportamos un antecedente que nos ha inspirado en nuestras búsquedas en torno a imaginar formas de archivo en relación a las experiencias de la niñez. La archivación dialoga con la producción de un libro álbum realizado por el escritor en conjunto con una ilustradora en el cual realiza una compilación singular de estos documentos a partir de tres ejes: “esto vivo, esto siento, esto digo”. En ese sentido, nos interesa pensar en los procesos que proponen en relación a las producciones de los chicos: un archivo de los materiales digitalizados disponible en un museo y con carácter de documentos, una selección de testimonios realizada por quien desarrolló los talleres a partir de tres series y un trabajo en conjunto con una ilustradora.

registró en su propia construcción, las huellas no valoradas, cierta destrucción inaugural inherente.

Todo archivo lidia con un poder, su poder, en el sentido de apropiación, control y organización de las inscripciones de la vida que decide registrar y conservar. Entonces, ofrecer una alternativa a la organización jerárquica puede venir de la mano de una disputa por la democratización de las tecnologías de archivación dominantes. Por lo cual, podríamos hablar de una lógica anarchivante que va impregnando nuestras prácticas. Exploramos una noción de archivo como trabajo de rescate, exposición y multiplicación de materiales ligados a las experiencias de lxs niñxs.

Desde la lógica del archivo activo, pensábamos en la posibilidad de rescatar cierta información histórica que se podría haber perdido, convirtiéndola en material físicamente presente, sin renunciar al despliegue de estrategias creativas para que la posibilidad de nuevas combinaciones entre los elementos acontezca: los del pasado, los del presente, los del futuro. Los dibujos que veíamos en los cuadros “antiguos” realizados por niñxs, los testimonios orales que se podrían haber activado y que circulaban en ese espacio y a partir de él, lo que nos contaban las fotos, lo que escribíamos en papeles que se pueden guardar, los que escribíamos en un pizarrón que luego se borraba. Esto ofrece, entonces, distintas temporalidades para los materiales discursivos: hay obras enmarcadas que conforman una muestra estable, espacios donde colgar papeles que pueden o no archivarse y pizarrones en los cuales lo inscripto se borra rápidamente.

Incorporar la noción de archivo en la escuela se nos presentó como una oportunidad. Como archivar no es almacenar, implica un montaje y permite la multiplicación de lo que ocurre, nuestras prótesis de la memoria, que también podían funcionar en la lógica museológica, se combinan estructural y creativamente con la reproducción o recreación. La primera exploración del pasillo como un espacio a ganar, vivir y experimentar activó cierta conceptualización de una Escuela-Archivo (Gómez y Reyna, 2017) Puede ser escuela-museo que cuenta las historias de lxs niñxs a partir de sus propios montajes, invenciones, búsquedas e intenta expandirlas y multiplicarlas. Una escuela que hace circular las historias.

El archivo activo pretende, también, promover una mirada activa hacia la niñez, una niñez en presente, haciendo lugar a su capacidad de agencia. Incluso, considera al colectivo de maestrxs en la elaboración de saberes docentes desde la reflexión sobre la práctica. Archiva para hacer ver, contar y circular; e invita a repensar la escuela como dispositivo de enunciación de lxs niñxs hacia sus adentros y afueras. Las tareas de rescate, del entrecruzamiento entre el trabajo de nuevxs historiadorxs y archivistas se

propone tanto para los documentos del pasado reciente, como para los que producimos en el presente. Más aún, para su superposición.

La superposición aporta el cuestionamiento y el archivo-activo provee una forma sensible poner en cuestión a los regímenes de visibilidad y enunciabilidad, a las superficies de aparición y distribución de las voces que cuentan. Recordemos que conmovió especialmente al mundo adulto nuestra exposición devenida museo, advirtió los regímenes de escucha y la enunciación del mundo moldeado por la visión adulta en el cual restan tantas acciones de niñxs, y mucho más, su capacidad de agencia. Recordemos la opinión de una historiadora de 5° grado durante los montajes abiertos de la pared del pasado: “seño, nosotros queremos mostrar también lo que nosotrxs hacemos”. Con Rancière (2010), pensaremos en el *reparto desigual* de la capacidad que todos tenemos de tomar parte en lo común, tan descontada para la visión de mundo de lxs niñxs/con lxs niñxs. El rescate, el montaje, lo activo y en construcción permanente de nuestro archivamiento busca afirmar, una y otra vez, la *igualdad*.

¿Qué es lo que nos mueve a seguir formando parte ser parte de esta historia? El museo archivo es un lugar que nos moviliza y que hoy estamos haciendo andar junto al equipo directivo, las docentes y niñxs de la escuela en un proceso complejo de institucionalización, atravesando tensiones, entusiasmos, desaciertos. Hay espacios y procesos que nos impulsan, engranajes de este proceso creacionista que busca seguir creciendo. Por un lado, los sitios del museo y lo ya expuesto, la pared del pasado, el presente, el pizarrón del futuro. ¿Qué recursos resultarían necesarios para incrementar allí la potencia del pensamiento? ¿Es la capacidad crítica de la imagen un espacio para el pensamiento? ¿Cómo pensar y activar un ejercicio crítico? ¿Qué elementos superponer para no dirigir la mirada y, en cambio, abrir posibilidades de sentido? El montaje no explica pero acaso puede otorgar legibilidad, dice Didi-Huberman al pensar las exposiciones (2014). Seguimos su pensamiento: ¿qué hace falta yuxtaponer a la imagen del mapeo, que ha quedado vacía alrededor, para otorgar legibilidad?, ¿qué relaciones posibles podríamos activar en nuestro recorrido? Ante los engranajes de lo expuesto, del recorrido que activa lo expuesto de una manera particular y el de la articulación curricular ¿cómo puede el museo-archivo formar parte de las propuestas pedagógicas de cada grado o de las áreas especiales de la escuela?

Estos engranajes hacen mover. Generan movimientos que podemos pensar desde las formas de aparecer-con, en tanto irrumpen en los regímenes de visibilidad y enunciación. Al ser leídos desde el contra-archivo y su relato de la historia, los podríamos hacer andar como movimientos o engranajes de la memoria. Las experiencias de investigación sobre la historia comunitaria activaron cierto movimiento de presentificación-irrupción de las experiencias del traslado de lxs niñxs. El movimiento de

exposición y co-curaduría con niñxs que podría abrirse a lo comunitario funciona como otra instancia en la cual nos preguntamos acerca de estas experiencias vividas y su valor como bien común. El museo-archivo activo se instaló como un espacio y una dinámica que empieza a formar parte del Proyecto Institucional de la escuela desde la participación y protagonismo de lxs niñxs en la institución y en la comunidad. Es también la escuela la que puede (an)archivar, que decide (an)archivar y que empieza a explorar cómo hacer andar un archivo activo, un proceso viviente. Sin olvidar que todo comenzó, o recomenzó, a partir de exponer y remontar un registro de investigación que consideramos valioso, que devino obra, documento, exposición y que forma parte de un sitio museal y un recorrido para volver a hacer andar.

Importa qué materias usamos para pensar otras materias; importa qué historias contamos para contar otras historias; importa qué nudos anudan nudos, qué pensamientos piensan pensamientos, qué descripciones describen descripciones, qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias
(Donna Haraway)

**FUERZAS IMPROPIAS.
LO QUE SE ESTÁ MOVIENDO, LO QUE HACE
MOVER**

PALABRAS PARA DESPEDIRNOS Y REENCONTRARNOS

Un posible

El impulso inicial que hizo andar esta historia se jugaba en la pregunta por el lugar de lxs niñxs en la comunidad que habitan. Esta historia recomenzó al ver lo que había quedado tras un recorrido y al sentir que había algo más por hacer. Esta historia recomenzó al sentir los peligros y llamados, al encontrarnos en medio de los restos de historias anteriores, escuchar deseos, poner en común miradas y posibilidades.

Recomenzar un ciclo investigativo tomando como punto de partida aquella inquietud que surgió en la escuela J.R. Recalde de barrio Sol Naciente nos llevó a chocarnos con lo escolar, a que se volviera un elemento nodal en la investigación doctoral y a que abriera una serie de interrogantes que resituaron aquellas inquietudes iniciales desde/en esta institución en singular que es nuestra escuela. La invención del museo-archivo nos desbordó y constituyó un impredecible de nuestra praxis investigativa. Fue por eso que decidimos darle lugar a su desborde creativo, no solo por el potencial que intuíamos que contenía sino porque de eso se trata, y a ello nos conduce, el movimiento de la Investigación Acción Participativa: abierto a lo que se crea al pensar juntxs y a seguir estando ahí, en el despliegue, en la construcción, en la acción.

Devenir-con chicxs y maestras en la construcción del museo archivo fue un proceso que nos ha ido abriendo ciertas inquietudes en torno a la niñez y lo escolar, la niñez *en* la escuela. Un modo de investigar *algo* de lo escolar y de la niñez *haciendo escuela* con lxs chicxs y las maestras. De preguntarnos inicialmente por el lugar de lxs niñxs en la comunidad que habitan, nos fuimos preguntando por sus lugares en la escuela, especialmente, de sus experiencias, opiniones, ideas, pensamientos sobre lo común. Lo pudimos pensar atendiendo a los regímenes de enunciación y visibilidad que nuestros movimientos investigativos hicieron andar y trastocaron, de algún modo. Entendimos nuestros movimientos investigativos con niñxs, los talleres que desplegamos y el museo archivo escolar en tanto *máquinas de enunciación, escucha y visibilidad* de la niñez *en/desde* la escuela, máquinas que buscan poner en común las experiencias de lxs chicxs y ponernos en común entre/con ellas.

Llegamos a las máquinas de visibilidad porque nuestro impulso parece haber estado en la escucha, en la habilitación de un espacio para decir y escuchar con lxs chicxs. Todos estos años nos fueron enseñando que nuestro modo de andar con lxs niñxs desde la modalidad taller y la búsqueda de pensar juntxs cómo estamos o cómo vivimos, choca con ciertas lógicas escolares y adultocéntricas que se empezaron a visibilizar fuertemente. Este modo de hacer investigación fue configurando -en algunos momentos- otros repartos de lo sensible para hablar de lo social. Como decimos, se

generó otra *cuenta* para hablar de lo común en la cual aparecieron lxs chicxs desde el horizonte ético-político de la igualdad y con su fuerza que, a veces, interrumpe o suspende la desigualdad. Las experiencias de Investigación Acción Participativa y el museo que creamos hablan de regímenes de enunciación y visibilidad que se trastocan; de formas de aparición de lxs chicxs en el espacio escolar con su palabra y acción; también hablan de formas de habilitarlx en la construcción de lo común escolar y de hacer ver al entorno adultx su capacidad. Podemos decir, entonces, que nos hablan de lo posible, de la posibilidad abierta y, también, de lo que no siempre resulta posible, de las tensiones, de las fuerzas que se encuentran y a veces se oponen, chocan.

Construimos una noción de *máquina de visibilidad* y, al mismo tiempo, se nos hizo presente en su uso, en pleno funcionamiento. Luego construimos otra noción, la de archivo *material y activo* y avizoramos la posibilidad de una *escuela-archivo* que hace emerger, inscribir, circular y rescatar las producciones y materialidades discursivas que configuran las experiencias de lxs chicxs. Son máquinas que buscamos, y esperamos, sigan funcionando como lugares de resguardo de experiencias.

Las experiencias y la vida en común, su lugar, su escucha -con sus formas de aparición, de silenciamiento y archivo- insisten en la escuela en cada ciclo investigativo, en cada recommienzo y en cada movimiento reflexivo de nuestra praxis que pendula. Por un lado, no podemos dejar de reconocer que la experiencia es aquello que siempre está en falta, ante lo cual solo podemos acceder desde algunas praxis semióticas y expresivas que la configuran al modo de restos. Por otro lado, reconocimos y exploramos que hace falta poner en acción máquinas de presentificación, escucha y aparición de las experiencias de lxs chicxs. El trabajo de investigación observa y piensa ambas cuestiones, tanto lo que emergió como lo que no pudimos conocer. En ese péndulo, buscamos orientaciones y posibilidades para seguir haciendo escuela e investigación junto a lxs chicxs.

Durante la creación del Museo de la Memoria con lxs chicxs nos empezamos a preguntar sobre las maneras en que se decide en la escuela qué y cómo guardar, qué y cómo mostrar lo que hacen lxs niñxs. La idea de archivo como dispositivo de irrupción y valoración de las experiencias empezó a engranarse por momentos como una lógica que trastoca y que puede trastocar lo escolar. Sus engranajes suenan a enlaces entre memoria y experiencia, archivo y museo. Nos preguntamos una y otra vez acerca de cuándo, cómo, dónde emergen y circulan las experiencias de lxs niñxs sobre la vida en común ¿Quiénes y cómo las hacen circular? ¿Qué sucede cuando hay quienes escuchan y asumen su resonancia? Sus engranajes hacen escuchar también el peligro de un acople a la lógica escolar que deje de lado, otra vez, las experiencias y el *con* niñxs.

Desde los bordes

Los movimientos investigativos que configuran esta tesis se fueron desplazando desde los bordes de la escuela. Las dos experiencias iniciales que relatamos en la primera y en la segunda narrativa acontecieron en el espacio del CAI, un espacio que habilitó la experimentación de algunas maneras *otras* de hacer escuela desde su carácter intersticial y abrir la escuela los días sábados. Desde allí, nos asomamos y escabullimos con la maestra Isabel y lxs chicxs de 4° en el grado. Con ellxs, desembocamos en el pasillo, otra vez, y creamos el museo.

Desde los bordes hacia los grados, creamos el museo como un espacio *otro*, diferente al curso, no solo desde la espacialidad y arquitectura sino especialmente desde su lógica. Cuando el museo va al grado o el grado va al museo esa lógica *otra* -impropia y de la igualdad- se puede desplegar, o quizás, ha de ser aquella su orientación.

Lo impropio se fue figurando en nuestras reflexiones como una fuerza que choca. En principio, decíamos que se nos hizo asible como una fuerza que choca con la lógica escolar, la pone en cuestión, la tensiona y la fricciona. Sin embargo, a esa lógica no la horada, sino que le abre tímidas preguntas. Lo impropio es un modo de nombrar una fuerza que se opone a la desigualdad que configura lo escolar en tanto dispositivo de saber y de poder. En tanto fuerza moviente, trae consigo aquello que ha quedado fuera del molde escolar y lo pone a jugar. Una fuerza que busca no tanto hablar *sobre* la escuela sino *hacer hablar la escuela* a partir de lo creado en su propio despliegue: el museo archivo y su principio activo.

Dicho de otro modo, lo impropio aparece como una fuerza que hace hablar a la escuela en las experiencias, desde su enunciación, escucha, aparición y encuentro. Representa también una fuerza que hace hablar a la escuela *entre narrativas* y también en los saberes “de” la acción y “para” la acción de los cuales dan cuenta. Lo impropio es lo escolar problematizándose, pensándose, modulándose en el choque. Aparece como una fuerza instituyente al acecho de sí misma y que la escuela alojó, de alguna manera, cuando hizo lugar al museo. El proceso marcó una diferencia, del choque se produjo una invención y se coló algo que no estaba.

El proceso de institucionalización del museo como proyecto escolar es un proceso vivo del cual todavía soy parte. Fue un efecto no previsto que significó tanto un riesgo como una posibilidad. El museo de la memoria La Máquina del tiempo constituye actualmente mi espacio de inscripción en la escuela, un lugar en gestación y sin una figura establecida; una invención. Se trata un lugar elegido y voluntario en el cual, de alguna manera, me siento como una docente más y a donde deseo permanecer. Desde allí me pregunto acerca de cómo cuidar esa lógica impropia que se mueve desde la

igualdad como axioma, en cuyo horizonte figura el co-protagonismo y la participación de la niñez. ¿Cómo la cuida? ¿Cómo la cuidamos?

Lo impropio es el modo en que pudimos nombrar la fuerza de la igualdad que impulsa y moviliza prácticas. Fue funcionando en la escritura de las narrativas y en la de la tesis, *entre narrativas*, en tanto modo de nombrar y significar aquellas prácticas movidas por la fuerza de la igualdad y sus tensiones con las lógicas desiguallitarias. La construcción que realicé de esta noción, desde las prácticas, impregnó una mirada transversal a la tesis. Por un lado, la categoría funcionó para pensar en relación a los movimientos de Investigación Acción Participativa y los regímenes de enunciación y visibilidad que trastocaron. Como vimos, nuestros movimientos dieron lugar a una diferencia y dispusieron a una aparición singular, *impropia*, de lxs chicxs en la escuela a partir de sus experiencias e historias, sus opiniones, sus acciones y su protagonismo como sujeto colectivo.

En ese sentido, podemos pensar también una *aparición impropia* de lxs niñxs en la práctica académica de la investigación haciendo lugar a una investigación social *con* niñxs, desplazándose de los modos más institucionalizados. En el horizonte, empezamos a imaginar movimientos investigativos que consideren los lazos entre infancia y política, una afirmación de la igualdad que pueda activar cierta diferencia en la aparición de la niñez en los ámbitos de lo común.

Armando máquinas

Durante los cuatro ciclos de IAP que recorrimos, nos enfrentamos a la complejidad del abordaje de la perspectiva de lxs niñxs y de su voz como desafío metodológico, cuestión que comenzamos a pensar entre los aportes de un vasto campo de experiencias de investigación con infancias y juventudes. Elaboramos y recurrimos a un concepto de *experiencia* vinculado a la máquina de enunciación y escucha que la investigación participativa pone a funcionar. Las máquinas de investigación-acción *con* niñxs, nuestras construcciones para activar espacios y movimientos en colectivo junto a lxs chicxs y docentes, pretendían habilitar espacios de participación y co-construcción de lo que haríamos juntxs. A través de ellos se buscaba ofrecer dinámicas no tan directivas sino más bien exploratorias de investigación y acción.

Cada narrativa de las que integran esta tesis, cada ciclo investigativo relatado en ellas, nos deja ver una máquina singular co-producida en la experiencia, como vimos, cada dispositivo de intervención pedagógica puesto a funcionar en cada ciclo de IAP:

- una máquina que hizo presentificar las experiencias del traslado de lxs chicxs y la vida en el barrio (en el ciclo 2012);

- una máquina que dio inicio a una obra en construcción con lxs chicxs del CAI (en el ciclo 2015),
- una máquina para hacer investigación codo a codo con lxs chicxs de 4° grado y su maestra (en el ciclo 2016);
- una máquina para inventar un museo con lxs chicxs historiadorxs (en los ciclos 2017-2018).

Cada máquina configuró formas de movernos con lxs chicxs, de habitar la escuela, de hacer investigación-acción. Las entendimos como *movimientos itinerarios* y *obras en construcción*, con todo el grado o con un grupo voluntario de chicxs, en el barrio y en el pasillo de la escuela. Estos dispositivos puestos a andar tuvieron algunos efectos, entre ellos, movilizar, levantar cierto polvo en suspensión, generar aquellos choques con lo escolar de los que hablamos en el capítulo 5, tensiones, incomodidades y, también, diseminaciones y posibilidades.

A nuestras máquinas llegamos también tras plantearnos incisivamente qué implica y qué se juega en el *con niñxs*, en aquella “P” de la Investigación Acción Participativa que elegimos cuando decidimos preguntarnos juntxs por el mundo y acompañarnos en la búsqueda de respuestas. Buscamos modos de poner el *con niñxs* en relieve, formas de investigación y de hacer escuela, de habitar y habilitar los encuentros en los cuales invitar, proponer y reflexionar en torno al *con*. Buscamos investigar de alguna manera las formas y posibilidades del *con* que se distancien del *sobre*: de investigar *sobre* lxs chicxs, a investigar *con* chicxs.

En ese sentido, estas búsquedas tienen su historia. En nuestro caso, el *con* se da en aquello que venimos pulsando con las experiencias compañeras de educación popular y de cierta comunidad de afinidad en relación al hacer investigación y hacer mundo *con niñxs*. Pensar la niñez y lo escolar *con* lxs chicxs, problematizarlo juntxs, se nos hizo visible como una posibilidad para repensar los vínculos. Se trata de una inquietud, un impulso, una línea que queda dispuesta para nuevos movimientos investigativos que quedan abiertos.

Nuestras máquinas de enunciación, escucha y visibilidad buscaron hacer existir las experiencias de lxs chicxs. Se trata de aquello que nos interesó y sigue interesando conocer para mirar juntxs algo del mundo y echar a andar acciones que lo vuelvan un poco más habitable para todxs. Entre las narrativas, nos preguntamos: ¿qué significaba para lxs chicxs el grupo de historiadorxs y lo que hacíamos?, ¿qué quedó como experiencia en ellxs? Se trata de preguntas sobre cómo tomar el pulso a la experiencia para hacerla pensable entre quienes participamos.

Pensamos y diseñamos nuestras máquinas de visibilidad desde un deseo, una posición y una estrategia: la búsqueda de dispositivos de investigación concebidos desde una lógica que se distancie de la información a analizar o de la construcción de datos/evidencias. Los dispositivos de investigación, en todo caso, resultaron o funcionaron como vectores de subjetivación, de creación colectiva y de invención. En su funcionamiento emergieron tensiones éticas, por ejemplo, ¿cómo nos vinculamos con los discursos de lxs otrxs?, ¿y con lxs otrxs?, ¿con lxs chicxs?, ¿cómo habitamos los silencios? ¿Podemos sostener un horizonte emancipatorio en nuestras investigaciones? ¿Puede la investigación generar condiciones para la agencia? ¿Cómo pensar el campo de efectos de la investigación desde una lógica no lineal, micropolítica, pero anclada en praxis concretas que hagan mover el camino y que impulsen junto a otrxs?

A estas preguntas les venimos dando vueltas hace un tiempo, pendulando entre la certeza de que, al fin y al cabo, no existen garantías en nuestras investigaciones, como dice Mario Rufer (2016), en la búsqueda por construir un vínculo con lxs otrxs que sea menos extractivo o más colaborativo. La invención del museo archivo es un modo de encontrar orientaciones hacia formas de vincularnos con las palabras de lxs otrxs, de lxs chicxs, de las maestras y con sus experiencias desde la escucha y la co-decisión. De alguna manera, podríamos contar la historia de esta investigación a partir de la necesidad de resguardar, exponer y pensar con otrxs acerca del material de archivo que la propia investigación creó: las primeras cartografías y mapeos. Al mismo tiempo, el museo archivo en su principio activo se presenta como una oportunidad para poner en común los archivos de la investigación y tomar decisiones junto a otrxs. Cuando elegimos junto a lxs chicxs las imágenes que irían en el álbum o que vamos a publicar en las redes sociales, tomamos decisiones colectivas en torno a los registros y construimos un archivo público a partir de los propios materiales producidos en la investigación.

De manera imprevista, nuestro recorrido investigativo entre estos cuatro ciclos temporales narrados fue ampliando los modos y formas de circulación tanto de la investigación como de sus propios registros y producciones realizadas con lxs chicxs. Ocurrió, de hecho, que creamos un nuevo espacio para que puedan estar disponibles para otros usos y lecturas posibles: el museo-archivo escolar, *activo y anómalo*, como desarrollamos en el capítulo 10. Un espacio que se propone resguardar *desde* la disponibilidad, es decir, que aquello que resguarda pueda estar disponible, a su vez, para la comunidad y lxs chicxs. A contrapelo de otras lógicas investigativas, ni fuimos al campo ni nos metimos en un archivo. En todo caso, hicimos de nuestro espacio de trabajo y educación popular un espacio de investigación participativa y terminamos creando un archivo abierto.

Desde los bordes de la escuela hacia sus adentros y en los nuevos espacios fronterizos que creamos, esta investigación da cuenta de un modo posible de investigar en torno a las experiencias de las que formamos parte. Todo aquello nos habla acerca de un modo de hacer de un espacio de educación popular, como un taller de murga, un espacio de investigación participativa y de una forma de entrar a las aulas con estos modos de construir conocimiento colectivo.

Nuestras máquinas de Investigación Acción Participativa con niñxs así como el modo en que llevamos adelante la investigación constituyen una praxis indisciplinar que cruza problemáticas y reflexiones educativas en la escuela. Con una mirada especial hacia los regímenes de enunciación, escucha y visibilidad desde el tejido teórico-conceptual de los Estudios Críticos del Discurso; construimos aprendizajes específicos en el campo de las experiencias de la IAP y de los estudios de las infancias en América Latina. Buscamos así elaborar saberes de la acción y para la acción desde nuestra escuela primaria pública, echando mano tanto de los modos de escritura de las narrativas pedagógicas como de la sistematización de experiencias.

Recomenzamos, itineramos, inventamos. Ciclo tras ciclo

Si en el plano de la praxis la investigación se desplegó a través de una serie de *movimientos investigativos*, en el plano de la escritura desplegamos *narrativas* que fuimos ensamblando al escuchar pasos y pesos de experiencias, lazos entre ciclos, continuidades y desplazamientos, movimientos y sentidos. Una vislumbre que nos incita a cuidar algunas líneas de continuidad.

A través de los ciclos investigativos ocurrieron modos de habitar y construir la escuela entre investigadora y seño que han ido transformándose: por un lado, tallerista de murga e investigadora que iba los sábados a la escuela; por otro lado, seño que se mete en las aulas con las otras seños, que habita la sala de maestrxs y directivx, que empieza a coordinar instancias de reflexión con todas las docentes. Me moví, de acompañar una experiencia singular y a un solo grupo de la tarde (el grupo de historiadorxs) a empezar a imaginar y acompañar el proyecto institucional. Después de las experiencias narradas habito otro lugar, otro tipo de borde dentro de la escuela. Me pregunto ¿cómo seguir acompañando?, ¿qué roles fuimos habitando y creando?, ¿una investigadora y una seño *fuera de rol*, como dicen Duschatzky y Sztulwark (2011), ocupando posicionamientos precarios, a veces exploratorios, que tensan los roles instituidos?, ¿traficante de lógicas impropias a lo escolar y a la investigación?

Si hay algo que buscamos al escribir esta tesis *entre narrativas* fue dar cuenta de las profundas movilizaciones que como docente, educadora popular, investigadora y

adulta fui atravesando. A través de la escritura de las narrativas le fuimos dando vueltas a los signos de aquello que nos movilizaba a pensar, lo que nos inquietaba. Hemos documentado escenas, situaciones, diálogos, relatos de talleres en los cuales aparecieron choques y tensiones entre lógicas escolares e *impropias*. La escritura de narrativas y entre narrativas fue funcionando como una *política de escucha* a las prácticas (Duschatzky, 2017b), incluso, al exponer y hacernos ver nuestras propias incomodidades. También, las transformaciones en mi modo de mirar el mundo junto a lxs chicxs y la comunidad de la escuela J. R. Recalde, buscando orientaciones hacia otra manera de ser adultxs, maestrxs y talleristas.

Las narrativas -nuestras *invenciones narrativas*- nos ayudaron a elaborar aprendizajes a partir de su modo particular de configurar cada experiencia a partir de un relato que tuvo en cuenta distintos registros, identificó incidentes críticos y elementos problemáticos. Funcionaron al hacer visible de alguna manera por qué nuestras andanzas resultaron de un modo y no de otro, cuáles fueron las condiciones que las hicieron posibles así como las orientaciones y posibilidades que se fueron abriendo para seguir haciendo escuela e investigación.

La tesis, que funciona *entre narrativas*, nos propuso un recorrido de reflexión sobre las experiencias a partir de ciclos temporales, marcó un recorrido en el cual *recomenzamos, itineramos e inventamos*, como de alguna manera nos propone a su vez cada movimiento cíclico de investigación-acción. Este recorrido nos invita a poner en relieve aquellas líneas que nos permiten observar lo que ocurre cuando sostenemos cierta continuidad no lineal en un periodo de tiempo prolongado. En este caso se trató de un periodo de casi una década en el que dimos lugar a una invención. Las primeras dos narrativas nos encuentran en los sábados del CAI y las dos siguientes en los grados de la escuela, un desplazamiento desde los bordes con momentos de permanencia y transformación.

La **primera narrativa** se tensiona a partir de la presentificación e irrupción de la experiencia del traslado de lxs chicxs y el trazado de sentidos que fuimos armando juntxs, un trazado que activamos desde la cartografía social y el mapeo colectivo, disparadores en torno a la vida en común, los problemas y modos de imaginar acciones transformadoras. La huella de esta experiencia se ve en la mirada adulta, especialmente de la directora del establecimiento educativo porque es quien la significa como una experiencia de participación que puede nutrir a la escuela. Esta experiencia dejó un resto que insistió en su materialidad: las cartografías y el mapeo expuestos, un puente de lenguaje visual de las experiencias de lxs chicxs, una producción que quedó después del funcionamiento de la máquina de enunciación y escucha que construimos como

metodología de la investigación. Gracias al resto, una historia pudo continuar, la del taller obra en construcción y la del museo.

La **segunda narrativa**, entonces, es la historia del taller Obra en construcción en el CAI, aquel en el cual intentamos hacer del problema de las cartografías derruidas un problema común con lxs chicxs. La narrativa se tensiona a partir del choque con *lo escolar* y emergen ciertas percepciones que luego conceptualizamos: lo inconcluso y lo impropio. El fracaso de este intento también tensa el relato que deriva en la construcción de un dispositivo de participación con pallets que empotramos en la pared y talleres exploratorios con lxs chicxs. La cuestión de las cartografías quedó, entonces, en suspenso, en inconclusión. Se trató de una experiencia que no pudimos enmarcar en un modo de investigación-acción tal y como lo veníamos desarrollando anteriormente por lo que aparece, insistente, la pregunta por el sentido de nuestras prácticas educativas.

La **tercera narrativa** nos cuenta la historia de nuestro ingreso al aula. Por primera vez, trabajamos con una maestra de grado en un modo de realizar Investigación Acción Participativa codo a codo con niñxs y docentes, en un itinerario planificado con momentos pensados desde la lógica de IAP que se co-creó con la docente y lxs chicxs. A este modo de realizar IAP, con sus momentos planificados, le llamamos movimiento itinerario. En esta experiencia contábamos con el paso y el peso de los aprendizajes del primer movimiento de IAP realizado en el 2012 en el CAI, el de la primera narrativa. Uno de los aprendizajes acerca de cómo realizar IAP con lxs chicxs fue nombrarnos todxs investigadorxs así como pensar dispositivos y dinámicas para construir y reconstruir juntxs el camino investigativo, las preguntas, los hallazgos y las decisiones. Reforzamos, así, la construcción del plano común de investigación compartida

En el movimiento escritural de la tercera narrativa se configuran elementos que la tensionan de manera singular: el devenir-con lxs chicxs investigadorxs, el moverse codo a codo con lxs niñxs y la docente, las formas de aparecer de lxs chicxs en el espacio común escolar y comunitario, los choques y aprendizajes que generó el hecho de compartir el trabajo entre nosotras, las docentes, y ciertos efectos en el equipo directivo. Aparecen preguntas en torno a nuevas formas de hacer escuela, en torno a repensar las prácticas desde la participación y el protagonismo. Participación y protagonismo son nociones que empiezan a ingresar al espacio formal de la institución, desde los bordes, para quedarse y ser repensadas una y otra vez. Del *para* lxs chicxs al *con* lxs chicxs, dice Sofi en esta historia y nos moviliza a todas.

Como tallerista de murga devenida investigadora, esta experiencia representó un salto de coraje, el paso de animarme a entrar al aula y descubrir una escuela que no conocía tanto, la que funcionaba de lunes a viernes, de 8 a 18 hs. Me sorprendí de lo que pudimos hacer con la maestra Isabel y lxs chicxs e, incluso, con las otras maestras.

Aprendí de sus propuestas, pude ser parte de ellas y pudimos armar otras juntas. Aprendí a compartir mis ideas. Al principio, aparecieron tensiones respecto del modo de co-habitar el aula y las propuestas con lxs chicxs pero, como dijimos, de a poco nos fuimos entendiendo. Empecé a reconocer cada vez más, a partir de los registros que elaboraba de cada encuentro, que escuchábamos poco, no dejábamos espacio y tiempo suficiente para que lxs demás pudieran elaborar una participación propia o animarse.

La **cuarta narrativa** nos cuenta la historia que siguió después de esta primera experiencia con la maestra Isabel y lxs niñxs de 4° grado. Acompañamos a este grupo durante su paso por 5° y 6° grado y nuestro modo de investigar juntxs tomó otra forma, forma que le llamamos *movimiento obra en construcción*. Compartimos el problema de las cartografías derruidas a este grupo que había devenido en investigadorxs-historiadorxs. A partir de allí, durante dos años de encontrarnos trabajando en el pasillo, creamos el museo y sus principios constructivos: la máquina del tiempo y el viaje por los sitios del pasado, el presente y el futuro.

La cuarta narrativa se tensiona a partir del peligro de destrucción de las imágenes, aquel problema que había quedado inconcluso desde la segunda narrativa. A partir de investigar este problema y desplegarlo descubrimos el mundo del montaje, el museo y el archivo en el cruce entre prácticas artísticas, políticas y pedagógicas. El museo-archivo y la escuela-archivo se nos vuelven asibles en tanto máquinas de enunciación, escucha y visibilidad de la niñez en la escuela.

Cada narrativa exploró un modo particular de reconstruir las experiencias echando mano a distintas fuentes y a los modos de registrar los procesos que fuimos activando en cada una. La primera narrativa recurre a mis propios registros y cuadernos de investigación que tuvieron una elaboración previa en un trabajo de investigación antecesor, mi TFL en Letras, su antecedente. En la segunda narrativa contamos con registros que elaboramos entre las cuatro talleristas que formamos parte de la experiencia a partir de un proceso de reflexión sistemático durante todo el ciclo investigativo. Pudimos compartir con ellas nuestro trabajo en otros espacios y escribir de manera colectiva, lo cual nutrió el proceso. La tercera narrativa se pudo construir a partir de la memoria del proceso que elaboramos junto a la maestra Isabel y lxs chicxs. En este caso, pudimos incorporar la reconstrucción del proceso realizada junto al grupo de niñxs como un modo de configurar una memoria colectiva que antes no habíamos tenido presente.

Una vez que ingresamos a los grados empezamos a sumar el aporte de los diálogos reflexivos con las docentes y el equipo directivo, un modo que hizo posible compartir y registrar miradas al proceso en momentos en que la elaboración de alguna forma de registro escrito y común entre nosotras no encontraba condiciones de

posibilidad por los tiempos del trabajo institucional. En cuanto a la última narrativa, la cuarta, si bien el proceso fue realizado en compañía de dos talleristas más, no pudimos elaborar registros escritos y sistemáticos acerca del proceso de manera conjunta, por lo que las reflexiones quedaron solo en mi cuaderno de investigación. Con el grupo de niñxs historiadores, pudimos dar un paso más, no solo reconstruir la memoria del proceso realizado juntxs sino compartirlo en otros espacios como una feria de ciencias y un video.

Estos diferentes modos de elaborar y registrar tanto las memorias como las reflexiones sobre las prácticas desplegadas con quienes compartimos los movimientos investigativos, tuvieron el horizonte de la sistematización participativa de experiencias, como lo desarrollamos en el capítulo 3. Lo que pudimos realizar en ese horizonte fueron procesos que se abrieron en diferentes modalidades. Por un lado, elaboramos memorias colectivas que, a diferencia de la sistematización, tienen una finalidad menos analítica y priorizan la reconstrucción de lo andado. Por otro lado, algunas escrituras entre talleristas y docentes que tienden a procesos de sistematización participativa, como las ponencias que fuimos compartiendo en distintos encuentros. Además, los diálogos reflexivos con lxs docentes que tuvieron entre sus objetivos reconstruir los movimientos investigativos compartiendo miradas. Con estos materiales y nuestros cuadernos de investigación, elaboramos las narrativas.

En este espectro de posibles, creemos que considerar estos modos de reflexión sobre las prácticas en los cuales median formas diferentes de escritura -algunas colectivas, otras colaborativas- habilitan los procesos de reflexión como instancias formativas, en las cuales podemos ver problemas, tensiones, modos de sortear situaciones e invenciones. Constituyen huellas que nos permiten visibilizar e inscribir lo que hacemos juntxs y un archivo público de ello. Entre las narrativas y capítulos teórico-críticos pudimos vislumbrar cómo algunas de estas escrituras colectivas habilitaron la emergencia de nociones para poder reflexionar sobre nuestras prácticas como sucedió con las categorías *de lo impropio* y *lo inconcluso*. Especialmente, hicieron el tiempo y el espacio para dialogar con quienes formaron parte del proceso.

Para hacer mundo juntxs

En las narrativas se nos figuran *anatomías corporales*. Son las formas en que fuimos configurando el movimiento de la investigación con niñxs entre la participación de lxs chicxs y de las docentes. En el paso y peso de cada una, en lo que pasa y no pasa y en lo que reflexionamos entre ellas, fuimos aprendiendo formas de habilitar la participación. La primera narrativa, el primer paso en la IAP con niñxs, nos habla de la

irrupción y de la presentificación de la experiencia de lxs chicxs, del impacto que tuvo en la escuela lo que fue “un primer paso que no pudimos ver”, como dijo Alicia, la directora. Así fue como rescató la importancia de lo que ocurría en el CAI, en aquel borde, ese espacio otro de la escuela del que el resto no sabía mucho. Construimos un itinerario de IAP en el que pusimos en el centro la experiencia del traslado de lxs niñxs, lo que nos interesaba conocer y pensar juntxs. La aventura investigativa me abrió una zona de interés para seguir: el lugar de lxs chicxs en la comunidad que habitan y los lugares habilitadxs para la construcción de lo común.

Cuando volvimos a realizar un itinerario de IAP, en el 2016 y con la maestra Isabel, en nuestro umbral de ingreso a los grados, retomamos aquella experiencia inaugural en el CAI. Fue esa la oportunidad de poner en consideración algunos aspectos que configuran el plano común de co-investigación junto a lxs chicxs y que, en aquella primera experiencia, no se nos había hecho visible. Una de ellas fue nombrarnos todxs investigadores y devenir juntxs, codo a codo, a partir de herramientas que disponen a que cada quien pueda registrar sus observaciones, pensamientos y ponerlos en común (como las libretas de investigación). Buscamos maneras de hacer registros y memoria del propio proceso de investigación, sus momentos, hallazgos y decisiones junto con lxs chicxs. Fuimos apuntando cada paso en un papelógrafo situado en el aula y, los años siguientes, salimos a contar nuestra investigación en una feria de ciencias, hicimos un video que subimos a la plataforma Youtube y dejamos un registro del proceso en la escuela en el álbum de lxs historiadores.

Si en aquellas dos experiencias, relatadas en la primera y la tercera narrativa, encontramos un modo de hacer IAP que denominamos *movimiento itinerario*, fue porque habíamos planificado los momentos centrales del recorrido a realizar aunque abiertas y flexibles a otros recorridos posibles. Las otras dos nos hablan de otro modo de investigar y hacer con lxs chicxs, con una planificación no tan pensada de antemano e hilada más al pie de lo que surge en cada encuentro. Así, las narrativas segunda y la cuarta nos dejan ver un movimiento con niñxs que llamamos Obra en construcción y puntos de llegada verdaderamente imprevisibles.

Cada experiencia nos deja ver un modo posible de hacer investigación participativa y de acción con lxs chicxs. Como mencionamos, en el movimiento itinerario pudimos vislumbrar una forma más clara y asible de ciclos que involucraban observar algo del mundo, pensarlo y desplegar acciones transformadoras a partir de la toma de algunas decisiones en el marco de la investigación con lxs chicxs. En el *movimiento obra en construcción* se vuelven más difusas esas posibilidades y lo analizamos más bien en términos de procesos participativos, en los cuales más que un problema en común a

investigar con lxs chicxs, buscamos construir juntxs algún proyecto de acción como el museo.

En ese sentido, podríamos pensar acerca de las nociones de investigación que hemos ido explorando. Por un lado, concebimos la IAP como invitación a pensar un problema con lxs chicxs que sea significativo y en la que desplegar juntxs nuestra capacidad de crear respuestas a esos problemas, que sean respuestas entendidas como despliegue de habilidades y responsabilidades, responsabilidades como decimos con Haraway (2019). La tesis indagó también en el funcionamiento de los movimientos investigativos en tanto máquinas de enunciación en relación a los regímenes de visibilidad de la niñez en la escuela, pensando nuestras prácticas educativas e investigativas como “oficios del lazo” que construyen aprendizajes en cada movimiento reflexivo, aprendizajes que preparan para lo inanticipable por venir. Entre los oficios de la educación y la investigación, activamos un sentido vitalista de esta última, como lo hemos abierto con la perspectiva de Silvia Duschatzky (2017a y b), la investigación como un modo de indagar desde nuestras prácticas el poder social de la escuela en la trama de la vida, en el sentido de lo posible, de hacer andar lo posible.

En cada movimiento investigativo, como dijimos, co-construimos una máquina propia, situada, singular e inmanente. En su funcionamiento y en sus anatomías hemos distinguido figuras y materialidades discursivas que hacen ver/aparecer a lxs chicxs y que están relacionadas con los dispositivos de enunciación y escucha. Las figuras exploran el *con* y *entre* niñxs, como el *andar codo a codo* y el *grupo de historiadorxs*. Las materialidades exploran formas de expresión, como las cartografías y mapeos, los libros, el álbum de fotos y las canciones. En todas el aparecer es colectivo y *en* el colectivo configurando distintas maneras de expresión de la singularidad de cada quien.

En ese sentido, recuperamos una pregunta que emergió en la segunda narrativa a partir de la propuesta de realizar una dinámica de producción colectiva de un dibujo: “¿Estaremos erradas en querer trabajar lo colectivo/participativo en un contexto en el cual los niños piden ser protagonistas?” Después del paso y del peso de las reflexiones entre narrativas, podemos darle una vuelta a la pregunta, especialmente a partir de lo aprendido sobre las posibilidades de pensar desde el paradigma de la participación y el protagonismo en la escuela, como lo desarrollamos en el capítulo 7. En primer lugar, lo colectivo y lo participativo remiten a dimensiones diferentes de la práctica y el proceso grupal. Hemos entendido la participación como proceso que habilita de manera intencional a lxs chicxs a co-construir algo de lo común junto a lxs adultxs. Cuando hablamos de participación protagónica estamos pensando en la dimensión política de poder tomar decisiones -en el protagonismo social y político- como aquel proceso en el cual lxs chicxs se organizan como colectivo para realizar acciones en función de sus

intereses en común. Podríamos repensar la pregunta en términos de regímenes de visibilidad y reflexionar acerca de cómo multiplicar las formas de aparición en estos regímenes.

Ser parte de una historia entre la igualdad y la desigualdad

Nos preguntamos en algún momento ¿cómo nos impulsa ser parte de esta historia? ¿Hacia dónde? ¿Con qué fuerzas? Me impulsa seguir formando parte de la escuela y de la comunidad desde un lugar y un espacio en construcción, de un modo diferente al previsto por la institución y que nace de una búsqueda por hacer una diferencia. Me impulsa cada encuentro con lxs chicxs, me moviliza a seguir haciendo escuela, a estar ahí y “buscar formas de quedarse”, como dice Skliar (2020), entre las lógicas escolares e impropias que se encuentran y se chocan porque buscamos impulsar las fuerzas de la igualdad. Me impulsan los modos cotidianos en que buscamos sostenernos.

¿Cómo interrumpir la desigualdad para cruzar al otro lado? nos preguntamos con Patricia Redondo (2016). ¿Cómo sostener el principio de la igualdad como axioma de la educación y multiplicar la potencia de los porvenires? Esta investigación apenas alcanzó a registrar algunas de las prácticas cotidianas que la comunidad educativa sostiene de manera insistente para hacer posibles algunas interrupciones a la desigualdad ya que no siempre las políticas estatales se alían para impulsar este salto.

Al comenzar la escritura hablábamos de una comunidad y de una escuela que, desde sus inicios, buscó hacerle frente a las desigualdades y de una condición excepcional de pandemia que convirtió ese desafío en algo aún más titánico. ¿De qué manera nos fuerzan estos tiempos? ¿Estamos a su altura? Resultó especialmente conmovedor -con profundos momentos de incertidumbre- acompañar a la escuela, a las docentes y a lxs niñxs durante tiempos de cuarentena en los cuales nos abocamos a la búsqueda de señales de lxs chicxs y sus familias ante la incertidumbre. ¿Cómo saber algo de ellxs? Y ¿de qué manera obtener señales y respuestas? ¿Cómo hacerles saber que “aquí estamos” cuando las coordenadas del encuentro se habían trastocado radicalmente? ¿Cómo armamos un “aquí” y una “co-presencia”? Resultó también perturbador escribir sobre esta experiencia que abrió una imaginación y posibles nuevas formas de lo escolar en un momento en que la escuela estuvo cerrada, casi deshabitada, pero no inactiva. La co-presencia constituye, sin lugar a dudas, la fuerza vital, el pulso cardíaco de todo nuestro andar investigativo compartido y nos preguntamos, si acaso también, de la escucha.

“Hicimos posible lo imposible” recuerdo que anunció la directora de la escuela en el acto de egresadxs de la promoción 2020 que se pudo realizar de manera presencial en marzo del 2021, bajo las condiciones protocolares del momento. Lo imposible, en sus palabras, fue garantizar el derecho a la educación durante la pandemia cuando alrededor de un 60 por ciento de niñxs no pudieron estar conectadxs durante la suspensión de la presencialidad. Aún así, gran parte de lxs docentes buscaron diariamente señales de presencia de sus alumnxs, sostener un vínculo, un lazo y “saber que aquí estamos”, como decía la directora desde que inició la cuarentena. Durante el año 2020 -año en el cual la no presencialidad se sostuvo desde el inicio de la cuarentena en el mes de marzo hasta el cierre del ciclo lectivo- pudimos desarrollar dos talleres virtuales con docentes en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria en curso. En aquellos talleres, la mayoría de las docentes expresaron sentir emoción y su alegría cuando recibían una señal de sus alumnxs, como una respuesta por What’s App, así como la profunda angustia ante la ausencia de respuestas. La escuela llevó adelante la gestión de realizar cuadernillos propios para que cada alumnx, aunque no pudiera conectarse por vía telefónica -el único medio posible-, pudiera contar con este material. Sin recursos suficientes, las docentes y el equipo directivo realizaron los cuadernillos y los entregaron a cada niñx y familia a partir de un pedido de donaciones a particulares que realizamos. Allegadxs y familiares, a quienes contactamos por nuestras redes sociales, colaboraron de manera solidaria. También realizamos una rifa y, solo de esta manera, se logró cubrir el costo⁹⁸.

Desde el proyecto del museo buscamos un modo de registrar la experiencia de la pandemia vivida por lxs chicxs en un cuadernillo especial que elaboramos con eje en los recuerdos que quedaron de la cuarentena y la vuelta a la presencialidad. La historia sigue, siempre, pensando junto a esas voces que nos interpelaron sobre el lugar de la escuela en la vida de lxs chicxs y sus familias, los nuevos lugares que debieron ocupar esas familias, lo que logramos conocer y lo que no pudimos hacer o las maneras en que lxs niñxs llevaron el paso y el peso de este tiempo. Nos queda en la memoria reciente el modo en que una comunidad educativa desde la práctica de la autogestión y el tejido de solidaridades hizo posible lo imposible, seguir haciendo escuela. Esta historia nos deja una de las tantas imágenes en las que podemos dar cuenta de las prácticas de interrupción de las desigualdades que se gestan con insistencia.

⁹⁸ Se imprimieron y repartieron 401 cuadernillos elaborados por lxs docentes de cada grado y por los de ramos especiales. Entre estos cuadernillos se encontraban los de cada grado, los del proyecto integrador de áreas especiales y el segundo tomo del cuadernillo del museo. Estos dos últimos fueron entregados por familias.

Desde el campo de efectos de esta investigación, desde nuestro lugar en un museo que sigue en construcción me interrogo: ¿cómo configurar ahora espacios de escucha, confianza y toma de la palabra *con* niñxs? ¿Cómo acompañar a las docentes y a lxs chicxs en este proceso de reestructuraciones constantes? En los tiempos en que hemos vuelto a la presencialidad nos insiste la pregunta ¿cómo pensar con lxs chicxs este tiempo sociohistórico? ¿Qué podemos re-pensar con ellxs ahora que nos volvemos a encontrar? ¿Cómo necesitamos encontrarnos? ¿Cómo hacer del acontecimiento una nueva instancia para *recomenzar* escuela con lxs chicxs? en el sentido de reinventarla y al mismo tiempo comprender con ellxs aquellas líneas de continuidad que podemos conservar y cuidar. ¿Qué podemos pensar juntxs acerca de lo que nos resulta valioso conservar de la escuela? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué podemos cambiar? ¿Qué nuevo haz de luz nos puede abrir la pregunta por la niñez, la escuela y la pandemia, desde un espacio que proponga hacer ver y hacer escuchar sus experiencias? ¿Cómo reandar nuestra historia en común, lo que expusimos, archivamos y lo que aún no está escrito?

Hicimos una memoria del tiempo, dijo hace poco una de las niñas que se egresó de la escuela como historiadora del museo. Hicimos nuestra memoria para contar nuestra historia porque importa qué historias cuentan las historias, como dice una filósofa que nos inspira (Haraway, 2019). En esta historia que escribimos nos quedó un deseo, una apertura que espera: seguir pensando con lxs chicxs *entre* el dar la palabra y la toma de la palabra, seguir pensando la existencia política y el co-protagonismo, social y político, en la praxis. Es decir, pensar juntxs nuestro mundo y aquello del mundo que entendemos como adultocéntrico e insistir, especialmente, en repensarnos juntxs a partir de nuestros lazos.

ÚLTIMA PÁGINA

DOS FRAGMENTOS DE LO QUE ESTÁ ANDANDO Y UNA NOTA SOBRE LA MEMORIA QUE INSISTE

Transitamos la segunda quincena del mes de noviembre. Nos estamos preparando para la muestra anual de producciones de la escuela, un evento que suscita expectativas especiales en un tiempo de inestabilidades, protocolos cambiantes y anhelada presencialidad. Un tiempo pandémico. Cada grado está realizando creaciones que serán expuestas al modo de feria, una feria que también nos convoca a un recorrido sensible: algunas partes del museo serán habitadas, recorridas y, quizás, se inauguren espacios nuevos. Sin dudas, crecerá. Nos visitarán las familias y lxs chicxs. En medio de este trajín, el equipo directivo decide que es necesario realizar una nueva elección del nombre del museo para que represente a todxs y deciden que cada grado proponga nombres y voten para armar una lista de posibilidades. Esta decisión nos conmueve, nos incomoda.

Al volver sobre nuestros pasos, para recuperar aquel proceso, también hacemos un recorrido sensible. El nombre del museo fue creado por el grupo de niñxs historiadrxs a través de un proceso de construcción colectiva durante tres años. La creación de la pared del pasado en el 2017, la elección del nombre, el logo, el cartel de bienvenida, la instalación de la pared Presente y el pizarrón de Futuro fueron acciones consensuadxs no solo con lxs chicxs sino con la directora de aquel momento, quien habilitó la intervención del espacio del pasillo escolar. Algunas ideas no pudieron ser llevadas a cabo, como la de pintar un juego en el piso del pasillo ya que, desde el punto de vista del equipo directivo, interrumpiría demasiado el tránsito por ese lugar. Con este proyecto participamos de una feria de ciencias donde también compartimos los pequeños pasos que dimos juntxs.

Lxs chicxs propusieron en aquel entonces crear un espacio para los recuerdos que dejaron lxs primerxs niñxs que vinieron a la escuela. También, quisieron crear un espacio para contar lo que ellxs hacen, al que llamaron Presente, y otro, para el Futuro, nuestro pizarrón de los sueños. En estos movimientos de investigación e invención gestamos una idea de museo de la memoria como *máquina del tiempo* y de *historiadorxs* como *investigadorxs de acción*.

En palabras de lxs chicxs que se encuentran registradas en álbum de lxs historiadorxs, la máquina del tiempo articula “las historias de antes, las historias de ahora

y las historias del futuro”. Lxs chicxs propusieron que lxs historiadorxs investigaran la historia y mejoraran el barrio. Se inscribieron en la historia común con un gesto incalculable de bondad hacia nosotrxs: se constituyeron en legadorxs de memorias e invenciones para el espacio común de la escuela y les pidieron a sus compañerxs no solo cuidar sino seguir construyendo esta creación para todxs:

Ojalá puedan seguir mejorando, construir lo que falta del museo. Se lo dejamos a cargo.

Para nosotrxs es muy importante el museo de la memoria. Estuvimos trabajando tres años y sería una pena que acabe algo tan hermoso. Por eso, le pedimos a quinto grado que tome nuestro lugar...

Nos preguntamos ¿cuál es o cuál podría ser nuestra función como escuela ante este legado? ¿Cuál es o cuál podría ser mi función como seño investigadora que lxs acompañó? ¿Hemos de cuidar y valorar aquellos gestos de lxs chicxs, aquel trabajo de imaginar, crear y construir un espacio de memoria desde los recuerdos que otrxs niñxs - que quizás no conocían- dejaron? ¿Qué estamos transmitiendo en el gesto de cambiar un nombre? Nos preguntamos una y otra vez ¿es realmente necesario? ¿Es el momento? ¿Es la forma? Seguimos dispuestas a pensarlo juntas. ¿Se puede pensar el cambio de nombre como gesto de reapropiación? ¿Cómo podría ser llevado a cabo? Entre nombrar y renombrar hay un recorrido sensible ¿qué habrá para descubrir en su tránsito?

En el último tramo del ciclo lectivo 2021 recuperamos la presencialidad plena en la escuela. Lxs chicxs de 6° grado realizaron un recorrido sensible por la institución para activar sus memorias escolares en el marco de un proyecto en colaboración desde el museo escolar y un programa socioeducativo que se propone acompañar el egreso y el “puente” al secundario. El recorrido se cierra con una ronda en el espacio del museo escolar.

Algunxs se acordaban de haber visto a lxs chicxs construyendo partes del museo, otrxs se acordaban de la inauguración y otrxs, no. Una de las coordinadoras arroja una pregunta al grupo: “¿Les gustaría dejar algo en el museo?” En uno de los grupos, una niña dice: “Seño, a mí me gustaría dejar un recuerdo de la pandemia”. Otra de las niñas agrega: “Claro, porque algunos chicos no van a saber de la pandemia y nosotros podríamos dejar nuestro recuerdo ahí”. Al diálogo se van sumando otras voces, se siguen compartiendo los recuerdos escolares de cada quien y, hacia el final, la coordinadora les pregunta si finalmente desean realizar esa intervención con respecto a

dejar un recuerdo de la pandemia. Se escucha un fuerte “¡Sí!”. Así es como empiezan a pensar en dónde y qué podrían dejar. Las primeras ideas que proponen lxs chicxs son expositivas: armar un espacio en el cual dejar la remera de la promoción, un barbijo y estrellitas junto a breves mensajes en los cuales contarían cómo vivieron este tiempo. Una nueva aventura creativa colectiva entre lxs chicxs de sexto, la maestra y yo. Una ocasión, quizás, para preguntarnos juntxs.

Pienso en la memoria en acción, especialmente, en el museo-archivo como un espacio que activó, inspiró y habilitó esta oportunidad para pensar juntxs acerca de la experiencia de niñez situada y activar la máquina de enunciación y escucha a sus experiencias. Una oportunidad para la memoria en acción, dije, para su función crítica, el espejo que nos hace ver el pasado desde aquello que nos conmociona o nos inquieta del presente. Memoria en acción que activa una ronda de escucha sobre la vida en común e incita a dejar huellas.

Referencias bibliográficas

- Abuelas de Plaza de Mayo (2006). *Las abuelas nos cuentan. Cuadernillo para docentes*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Agamben, G. (2003). *Estado de excepción. Homo sacer II*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264.
- Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, C. (2003). *De la participación al protagonismo. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Algava, M. (1995). Aportes desde el trabajo grupal. Recuperado de <http://milnovecientossexentayochoblogspot.com/2014/11/aportes-desde-el-trabajo-grupal-mariano.html>
- Algava, M. (2009). Jugar y Jugarse. En *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- Almeida, E. (2019). *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos*. Córdoba: Documenta Escénicas.
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* España: Octaedro.
- Alvarado, M. y De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S. V., Ospina M. C. y Sánchez León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y Reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), julio-diciembre, 987-999.
- Alvarado, S. V.; Pineda Muñoz, J.; Guarín Jurado, G.; Eljach, M.; Estrada Montoya, J. H.; Munar Moreno, Y. A.; Rueda Barrera, E.; Montoya Arango, V.; Muñoz Balcázar, K. G.; Ospina Saavedra, P. A. y Anaconda Muñoz, A. [Autores de Capítulo] (2017). *Las Ciencias Sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Javeriana, Instituto de Bioética. Universidad Simón Bolívar y ARNA. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171030020245/Las_ciencias_sociales_en_sus_desplazamientos.pdf
- Alvarado, S. V., Patiño, J. y Ospina, M C (2018). *Nuestra Aventura: Memorias, logros y aprendizajes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Manizales: Universidad de Manizales, Bogotá: COLCIENCIAS.

- Álvarez C., J. P. (en prensa) Emancipar la Pedagogía. El pensamiento de Paulo Freire.
- Anadón, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Anadón, M. (Septiembre de 2017). *Seminario de Posgrado. Las investigaciones participativas: una manera de investigar, de formar y de transformar*. Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Educación.
- Andrade, S. (2017). Filosofar en la peligrosa infancia. *Revista Artilugio*, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/17821>
- Andrade, S. (28 al 30 de agosto de 2013). Teoría y Praxis en el Proyecto Filosofar con Niños [ponencia]. *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*. UnLP, La Plata, Argentina.
- Andrade, S. (17 a 19 septiembre de 2015). El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños [ponencia]. *I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Antonelli, M. (2006). Espectro de la época que está por llegar. En torno a la 'Seguridad Pública' en la Provincia de Córdoba a 30 años del golpe de estado. *Revista Escribas*, (III). 17-30.
- Antonelli, M. (2009). *El sentido de un final*. Condiciones socio-discursivas del 'Escrache'. Tres escenarios de una década" (1997-2007) [tesis de Doctorado en Letras, Universidad Nacional de Córdoba]. 636.
- Arendt, H. (2009). El poder y el espacio de aparición. En *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Autino S., Reyna M. y Santiago E. (2006). *La comunicación en el taller trashumante. Etnografía de una construcción* [trabajo final de Licenciatura en Comunicación Social, Escuela de Ciencias de la Información, UNC].
- Bardet, Marie (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- Bardet, M. (2017). Mover, engranar, trazar. *Revista Barda*, 3(5), 63-75.
- Bartolomé, O. (2014). *El vínculo entre museo y escuela, un territorio fértil para aprendizajes e identidades* [tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba].
- Bella, M.; Cellis, E.; Pereyra, L.; Ravarotto Köhler, F.; song, e. (Comp.). *Haciendo cuerpos. Gestión de vidas*. En Prensa. UNC: CIFYH.
- Bendezú Aquino, G. y Rodríguez Sampertegui, Y. (2018) Experiencias de niñxs y adolescentes trabajadorxs organizadxs: participación protagónica y valoración crítica del trabajo. En Morales, S. y Magistris G. (Comp.). (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Chirimbote y Ternura Rebelde. 221-246.

- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Buenaventura, B., Gómez, M. L. y Monteiro de Queiróz, C. (2018). Experiencias que nos *pasan*: hacia una cartografía sobre el lugar de lxs niñxs en la comunidad. *Revista Ensamblen en sociedad, política y cultura*. Dossier 8. Edades, políticas y generaciones en América Latina. Buenos Aires.
- Bustelo, E. (2016). Notas sobre infancia y teoría. Clase VI. *Diploma Superior en Educación, Infancia y Pedagogía*. Cohorte 6. FLACSO, Argentina.
- Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 2: Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Cervetto, R. y López, M. (Comp.) (2016) *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Buenos Aires: MALBA.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje [conferencia]. *La Formación Docente en el Siglo XIX*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Colectivo Feria de Archivos (2017). ESCUELA-ARCHIVO. Museo vivo y archivo escolar como dispositivos para la construcción de la memoria barrial desde la participación de lxs niñxs en la comunidad [proyecto, Beca a la Creación Grupal, Fondo Nacional de las Artes. Argentina].
- Colectivo Situaciones y MTD Solano (2005). *Taller del maestro ignorante*. Recuperado de <https://lobosuelto.com/taller-del-maestro-ignorante-ienero-2005-colectivo-situaciones-y-mtd-solano/>
- Comisión y Archivo Provincial de la Memoria (2011). *Chupinas de colección, aportes para pensar los sitios de memoria como herramientas metodológicas en el aula*. Córdoba: Ediciones del pasaje.
- Contreras D. J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 19 -26.
- Cornú, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo (Vol. 3)*. Buenos Aires: Noveduc. 205-221.

- Creciendo Juntos y Colectivo Situaciones (2008). *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Cussiánovich Villarán, A. (2017). La participación de los niños y niñas como factor constitutivo del bienestar de la comunidad. *Ensayos sobre infancia III*. Lima, Perú: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe.
- Cussiánovich, A. (2018) Aportes desde los movimientos sociales de niñxs y adolescentes trabajadorxs a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En Morales, S. y Magistris G. (Comp.). (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Chirimbote y Ternura Rebelde, 209-231.
- Dahbar, M.V. (2018). *Marcos temporales de la violencia. Hacia una configuración de lo humano inhumano* [tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].
- Del Pilar Daza Pérez, D. (2007). La construcción del archivo escolar a partir de los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE). *Voces Recobradas. Revista de Historia Oral*, 11(24). Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Deleuze, G. (24 de junio de 2002). Fue mi maestro. Traducción de Alan Pauls. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/subnotas/162-43-2002-06-24.html>
- Deleuze, G. (2007). “¿Qué es un dispositivo?”, en Deleuze, G. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos. 305.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España, Pre-textos.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo: una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Buenos Aires: Macba.
- Didi-Huberman, G. (2016). Imagen (de la) crítica. *Constelaciones. Revista De Teoría Crítica*, 7(7), 370–386. Recuperado de <http://constelaciones-rtc.net/article/view/1133>
- Didi-Huberman, G. (2010). La exposición como máquina de guerra. *Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes*, 16 (febrero de 2011). En línea: [http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/La_exposicion_como_maquina_de_guerra_\(6489\).pdf](http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/La_exposicion_como_maquina_de_guerra_(6489).pdf)<http://www.circulobellasartes.com/>
- Didi-Huberman, G. (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Sublevaciones*. Buenos Aires: UNTREF.

- Didi-Huberman, G. (2017) Volver sensible/ hacer sensible. En Badiou, A., Bourdieu, P., Butler, J., Didi-Huberman, G., Khiari, S. y Rancière, J. *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia, 69-100.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36). Valparaíso: CIDPA.
- Duschatzky, S. (11 de octubre de 2017a). La escuela es el territorio de investigación de un poder social. Entrevista a Silvia Duschatzky por Mónaco, Julián y Pisera, Alejandro [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://lobosuelto.com/entrevista-a-silvia-duschatzky-la-escuela-es-el-territorio-de-investigacion-de-un-poder-social/>
- Duschatzky, S. (2017b). *Políticas de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., Sztulwark, D. y Percia, M. (2011). La de-mora que piensa. Sobre la potencia de los pasillos. Conversación con Marcelo Percia. En *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós. 107-114.
- Dussel, I. (2010). La forma escolar y el malestar educativo. Clase 4, Módulo 1. *Diploma Superior Psicoanálisis y prácticas socioeducativas*. FLACSO, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (6 de abril de 2015). La universidad del siglo XXI: cómo construir conocimientos incluyentes en sociedades excluyentes. Conferencia presentada en la *Entrega del Título Doctorado Honoris Causa*. UNC, Córdoba, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (13 de noviembre de 2019). Metodologías de investigación y procesos participativos [conferencia]. *Primer Encuentro de la Red Sentipensante para la Transformación Social*. UNR, Rosario, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la cuestión social. Encuentros en Buenos Aires*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/>.pdf
- El llano en llamas (2014). *Informe de Seguridad. Criminalización de la pobreza y judicialización de las luchas políticas/sociales en Córdoba*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B3q1pGtgs3UDaGIQTGczT2tBV3c/edit>
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Revista Peripecias*, (110), 20 de agosto de 2008.
- Fals Borda, O. (2014). De la pedagogía del oprimido a la investigación-acción participativa. *Revista Encuentro de saberes*, 2(4), mayo de 2014. Secretaría de Extensión, Filo, UBA.
- Federico, J. (29 de abril de 2014). Alumnos trazaron en un croquis del barrio todo lo que les angustia. *La voz del interior*. Recuperado de

<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/alumnos-trazaron-en-un-croquis-del-barrio-todo-lo-que-les-angustia>

- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas*. Buenos Aires, Biblos.
- Foucault, M. (2001). *La historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frasco, L.; Fatyass, R.; Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social. *Horizontes Antropológicos*. 27(60), 163-190.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Frigerio G., Korinfeld, D. y Poggi, M. (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.) (2019). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo, 3*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gago, I. (agosto a diciembre de 2015). Intercambio en el marco del Curso de posgrado (en línea): *Pedagogía Mutante*. Coordinado por Duschatsky, S. Programa de políticas, lenguajes y educación. FLACSO, Argentina.
- Gaitán, L. y Liebel M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- García, L. I. (2017). La comunidad en montaje: Georges Didi-Huberman y la política en las imágenes. *Aisthesis*, 61. Instituto de Estética. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Giorgi, V. (2014). Eje temático número 3: la participación de niños, niñas y adolescentes en la construcción de la ciudadanía y la incidencia en las políticas públicas [documento de referencia]. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, OEA.
- Gómez, M. L. (2013). *Constelaciones de lo común en la experiencia del traslado de Villa Canal de las Cascadas. Una cartografía construida desde la investigación-acción*. [trabajo final de Licenciatura en Letras Modernas, Escuela de Letras, UNC]. Dirigida por Mirta A. Antonelli.
- Gómez, M. L. (2014). "Cartografiar sentidos en acción: imágenes de una constelación". *Revista Síntesis*, (4). Secyt. FFYH. UNC. ISSN 2314-291X.
- Gómez, M. L. (2016). El paradigma de la participación infantil en los foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba. Interpelaciones y desafíos para docentes, directivos y comunidad desde la experiencia de las coordinadoras. *Revista EFIDGES. Educación, Formación e Investigación*, 2(3).
- Gómez, M. L. (2019). "Cómo hacer andar una máquina del tiempo: historias que circulan sobre un pasillo en construcción". *Heterotopías*, 2, junio de 2019.

- Gómez, M. L. Exponer, mapear, archivar. En Bella et al. (Op. Cit).
- Gómez, M. L.; Pérez, R., Sánchez, L. y Reyna, C. (2015). Construir una “Obra en Construcción”. Fragmentos de talleres en la escuela en Carpio, S. y Ale, M. G. *I Jornadas de Educación Artística. Cartografías y prácticas emergentes en contextos diversos*. UNC, UPC, Córdoba.
- Gómez, M. L. y Heredia, V. (2020). Cuando se me fuga la x. Ocasiones para la disrupción en la escuela primaria entre la lengua, su norma y su desborde. *Polémicas Feministas*, (4), 1-17.
- Gómez, M. L.; Pereyra J. y Vergara, G. (10 al 14 de junio de 2019). “Cuidándonos crecemos”. Sentidos sobre la escucha y la comunidad en una escuela primaria [ponencia]. *I Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la UNVM. Articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Gómez, M L. y Rojas Monticelli, C. (2013). Devenires del mapeo colectivo con la murga. Itinerario de actividades y registros [manuscrito sin publicar].
- Gómez, M. L. y Muchiut, M. (2016). Las lógicas impropias y un registro experiencial. Apuntes para caracterizar otros modos de habitar la escuela y qué hay en ellos [ponencia]. *III Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.
- Gómez, M.L.; Casalis Juárez, S.; Quinteros, I. y Reyna, C. (2016). ¿Por qué vivimos en las afueras de la ciudad? Itinerario didáctico para problematizar la ciudad de Córdoba, el barrio ciudad y la política del traslado desde la participación. Escuela Primaria J. R. Recalde, Córdoba.
- Gorbach, F.; Rufer, M. (2016). *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Siglo XXI.
- Graciano, A. y Laborde, S. (2012). *Políticas de infancia. Contribuciones docentes para la transformación de los destinos naturales*. Madrid: Miño y Dávila.
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9. Universidad Complutense de Madrid, 27-49.
- Greco M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Guasch, A. M. (2011). *Arte y Archivo. 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Madrid: Akal.
- Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar M. (Coord.) (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO

- Guerrero, A. L., Clemente, A., Milstein, D. & Dantas-Whitney, M. (Eds.) (2017) *Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chtuluceno*. Bilbao: Consoni.
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica (Serie Ensayos Innocenti, 4). Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Herranz M y San Pedro C. (2017). Espacio urbano, precarización y gubernamentalidad. Territorios y sentidos en disputa. En Dabhar V., Canseco B., song e. (Comp.) *¿Qué hacemos con las normas que nos hacen? Usos de Judith Butler*. Córdoba: Sexualidades Doctas.
- Horn, A. y Castorina, J. A. (2010). Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En Castorina J. A. (Coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría (191-214)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jay, M. (2009). *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jara Holliday, O. (2016). Concepción metodológica, métodos, técnicas y procedimientos para generar y desarrollar procesos participativos desde un enfoque de educación popular. En Korol, Claudia (Comp.) *Pedagogía de las Revoluciones. Educación popular*. Buenos Aires: Ediciones América Libre. 285-312.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Job, M. (11 de marzo de 2014). Todavía más de 30 escuelas sin nombre en toda la provincia. *La voz del interior*. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/todavia-hay-30-escuelas-sin-nombre-en-toda-la-provincia-0>
- Kastrup, V. y Passos, E. (2013). Cartografiar é traçar um plano comum. *Fractal*, 25(2), 263-280, Maio/Ago.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Korol, C. (Comp.) (2016). *Pedagogía de las revoluciones*. Buenos Aires: Ediciones América Libre

- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En *La experiencia y sus lenguajes*. Dpto de Teoría e Historia de la Educación, Serie Encuentros y Seminarios. Barcelona: Universidad de Barcelona, España.
- Larrosa, J. (2009). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Llobet, V. (2016). Infancias, políticas y derechos. Clase III. *Diploma Superior en Educación, Infancia y Pedagogía*. Cohorte 6. FLACSO, Argentina.
- Llobet, V. (2021) (13 de agosto de 2021) Infancias en transición. Entrevista a Valeria Llobet por Mariana Chiti. Recuperado de <https://noticias.unsam.edu.ar/2021/08/13/infancias-en-transicion/>
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Levstein, A. y Boito, M. E. (Comp.) (2009). *De insomnios y vigiliás en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre Ciudad de mis Sueños*. Córdoba: Universitat-Sarmiento Editor
- Liebel, M. (2002). *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: IFEJANT.
- Liebel, M. (2020). *Infancias dignas o cómo decolonizarse*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), mayo-agosto de 2012. 123-140.
- Lôwy, M. (2004). *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maccioni F. y Martínez Ramacciotti, J. (2016). Hacer, el comienzo. En Maccioni F. y Martínez Ramacciotti, J. (Comp.) *Hacer. Ensayos sobre el recomenzar*. Buenos Aires: Teseo.
- Magistris, G. (2016). El gobierno de la infancia en la era de los derechos. Prácticas locales de “protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes” en dos municipios del conurbano bonaerense. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. No publicada. Universidad de Buenos Aires.
- Magistris, G. y Morales, S. (2020) Mañana será tarde. En Magistris, G. y Morales, S. (Comp) *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde.
- Malo, M. (2004). Prólogo. En: Malo, M. y otros (2004) *Nociones Comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños. 13-40.
- Martin, S. (2020). Archivar. Las tensiones de la estética archivística. *Revista Artilugio*, (6), 9-23. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/30031>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la investigación acción educativa. *Revista de Investigación Educativa*, (18), enero-junio, Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

- Milstein, D. (2005). Y los niños ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con niños. *Revista de Antropología*, 9, 49-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140004>
- Milstein, D., Pujó, M.T., Jaramillo, M.J. (2017) "A mí no me lo cuentan, lo veo". Experiencia y reflexividad en una etnografía con niños y niñas. En Guerrero, A. L.; Clemente, A.; Milstein, D. y Dantas-Whitney, M. (Eds.) (2017). *Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Milstein, D., Clemente, Dantas-Whitney M., Guerrero A. L. y Higgins M. (Eds.)(2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2019). *El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA)*. Informe Final. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cai.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Maestros de apoyo en torno a la Alfabetización Inicial. Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática en el Primer Ciclo de la Educación Primaria*. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/ListadoAcciones20102011/Maestros%20de%20Apoyo%20en%20Torno%20a%20la%20Alfabetizacion%20Inicial.pdf>
- Molinatti, F. y Peláez, E. (2017). La localización como factor crítico. Análisis del programa "Mi casa, mi vida". Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Economía*, 36(71), 521-548.
- Morales, S. (2020). Movimientos sociales y participación política de niñas y niños: Una aproximación a la experiencia pedagógico-política de La Miguelito Pepe. *Crítica Y Resistencias*. *Revista De Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (10), 22-38. Recuperado a partir de <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/133>
- Morales, S. y Magistris G. (Comp.). (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Chirimbote y Ternura Rebelde.
- Naranjo, J. (2015). *Los niños piensan la paz*. Banco de la República, Bogotá, Colombia. Disponible en <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll18/id/23>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.

- Perlbart, P. (17 de noviembre de 2019). El cuerpo que no aguanta más [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://lobosuelto.com/el-cuerpo-que-no-aguanta-mas-peter-pal-pelbart/>
- Puigrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Colihue.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Santiago de Chile, LOM.
- Rancière, J. (2010). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2012). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata].
- Reyes Mate, M. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
- Ripamonti, P. (Docente responsable) (2018). Seminario Virtual de Posgrado. *Narrativas pedagógicas. Escrituras en prácticas de formación e investigación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Septiembre a octubre de 2018
- Ripamonti, P. (2017). "Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas". En: Alvarado, M. y De Oto, A. (Eds.) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial. 25-40.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Buenos Aires. Recuperado de <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>
- Rolnik, S. (1989). *Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Rojas Novoa, M. S. (2012). Figuras de la participación infantil y adolescente en el continente americano: reflexión sobre los procesos regionales de construcción de ciudadanía. *Praxis. Revista de Psicología*, 14 (21). 111-131.

- Rufer, M. (2016). El patrimonio envenenado: una reflexión sin garantías sobre la palabra de los otros. En Gorbach, F. y Rufer, M. (2016). *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Siglo XXI.
- Salazar Villava, C. M. (2004). Dispositivos maquínicos de visibilidad. En *Materiales de discusión interna*. Maestría de Psicología Social en Grupos e Instituciones, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- Sarzuri-Lima, M. (2014). La lucha por “comunitarizar” la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 12(16), 169-190.
- Serra, J. M. (1989). *El taller como metodología del proceso educativo. Aportes para su conceptualización y su utilización*. Santa Fe: Acción Educativa.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación Participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), enero-junio de 2014. Manizales: CINDE.
- Shabel, P. y Montenegro H. (2020). ¿Cuidar bien al niño? Reflexiones antropológicas sobre las infancias en pandemia [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://esmascomplejo.wordpress.com/2020/06/29/cuida-bien-al-nino-reflexiones-antropologicas-sobre-las-infancias-en-pandemia/>
- Soto-Lafoy, S. (19 de abril de 2020). Apuntes generales sobre el adultocentrismo: ¿Y la voz de los niños y niñas? [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://laotraeducacion.cl/apuntes-generales-sobre-el-adultocentrismo-y-la-voz-de-los-ninos-y-ninas/>
- Szulc, A. (25 al 28 de mayo de 2004). La antropología frente a los niños: De la omisión a las culturas infantiles [ponencia]. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Villa Giardino, Córdoba.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. *Runa. Archivo para las ciencias del hombre*, 40, 53-63.
- Szulc, A.; Hecht, A. C.; Hernández, M. C.; Leavy, P., Varela, M.; Verón, L.; Enriz, N. y Hellemeyer, M. (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología [ponencia]. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Taccetta, N. (2018). En nuestra pequeña región de por acá: de la desclasificación del documento al contra-archivo en la obra de Voluspa Jarpa. *Revista Heterotopías*, 1(2).
- Taussig, M. (2013). *Mi museo de la cocaína*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Tello, A. (2018). *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*. Buenos Aires: La Cebra.

- Theumer, E. (10 de agosto 2018). ¿Lenguaje inclusivo o incisivo? Cómo empezó Tode. *Suplemento Soy. Página 12.*
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad.* Buenos Aires: Losada.
- UEPC-ICIEC (2019). Pensar tu barrio, cambiar tu mundo. Una experiencia de Investigación Acción Participativa en Nivel Primario. Serie Cuadernos-Experiencias Pedagógicas. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/experiencia-pedagogica-pensar-tu-barrio-cambiar-tu-mundo/>
- UNICEF Argentina (2017). *Protección de datos ¿De qué hablamos cuando hablamos de tratamiento responsable de datos personales de los NNyA?* Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-4_ProteccionDatos_Interior_WEB.pdf
- Vergara, A.; Chávez, P.; Peña, M. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Walsh, C. (2009). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Yuni, J. y Urbano, C. (1999). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción.* Córdoba: Editorial Brujas.

Páginas web

- Iconoclasistas (2020). Nosotres. Recuperado de <https://iconoclasistas.net/nosotres/>
- Luz Amelia (noviembre de 2018). *Seño, me encantó lo que hicimos hoy.* Facebook.

Audiovisuales

- Comes, Ana (2018). La máquina del tiempo. Video escolar de SN. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EeyRTnl2wfo&feature=youtu.be>
- RICOBASSILON (2008). Orlando Fals Borda-Sentipensante [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- CINEAD (2018). Abecedario de infancias. Walter Kohan [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNicNYImU>
- Formacionmzc (2017). Taller de investigaciones situadas. Entrevista a Marta Malo por Ariana S. Costa [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QcJLy3oR5dM>
- FronterasEducativas (mayo de 2015). Silvia Rivera Cusicanqui: Historia oral, investigación acción y sociología de la imagen. Conferencia en el marco del XXII Simposium de

Educación celebrado por el ITESO, mayo 2015. Guadalajara, Jalisco, México [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=r48b5RCoyBw>

Dirección General de Educación Superior (2020) Conversatorio con Carlos Skliar. Hacer escuela: estar, quedarse, hacer cosas juntos. [video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=Y6Hy9_HQ9CU

Producciones del museo de la memoria “La máquina del Tiempo”

Materiales disponibles en la Heladera de los Archivos (archivo abierto). Sin catalogar.

El álbum de lxs historiadores (2018-2021)

Folleto del museo (2018)

Historia del Mapeo Colectivo (2018)

Historia de las Cartografías Sociales (2018)

Mapeos Colectivos del barrio (2016)

Libros acordeón “Por qué vivimos en ...” (2016)

Revista Lengua de Fuego, CAI (2014)

Revista del taller “Obra en construcción” (2015)

Bibliografía en torno al programa “Mi Casa, Mi Vida” en Córdoba

Avalle, G. e Ibañez, G. (2011). Gestionar, concertar o decretar la provisión de viviendas en Córdoba. Análisis de los actores en el gobierno de lo habitacional. En Núñez, A. y Ciuffolini, M. A. (Comp.) *Política y territorialidad en tres ciudades argentinas*. Buenos Aires, Editorial El Colectivo. 61-84.

Boito, M. E.; Espoz, B. e Ibañez, I. (2009). Imágenes de mundo sobre la reubicación de asentamientos urbanos en la ciudad de Córdoba: ‘Cicatrización’ y ‘Recuperación’ del

- territorio como metáforas operantes en discursos mediáticos, técnicos y políticos”. En Levstein, A. y Boito, M. E. (Comp.) (2009) *De insomnios y vigiliás en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre Ciudad de mis Sueños*. Córdoba: Universitas-Sarmiento Editor. 182-211.
- Boito, M. E.; Sorribas, P. y Espoz, B. (2012) “Pensar los des-bordes mediáticos del conflicto: las ciudades-barrio como síntoma de la actual tendencia urbana a la socio-segregación”. En *Papeles del CEIC #81*, Marzo.
- Capellino, L., Espoz M. E e Ibáñez, I. (2009). Las políticas habitacionales y la gestión de la marginalidad: El programa Mi casa Mi vida. En Levstein, Ana y Boito, María Eugenia (Comp.) *De insomnios y vigiliás en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre Ciudad de mis Sueños*. Córdoba: Universitas-Sarmiento Editor. 111-135.
- Ciuffolini, M. A. (2011). Control del espacio y los recursos sociales: lógicas, relaciones y resistencias en la constitución de lo urbano. En Núñez, A. y Ciuffolini, M. A. (Comp.): *Política y territorialidad en tres ciudades argentinas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. 21-36.
- De la Vega, C. (2010). Política habitacional y ciudadanía: el programa ‘Mi casa Mi vida’ en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista Encrucijada Americana*, 4(1). Otoño -Invierno 2010. 70-97.
- De la Vega, C y Hernández J. (2011). Mi casa, la emergencia; mi vida, en emergencia. El escenario del programa ‘Mi casa, Mi vida’. En Núñez, A. y Ciuffolini, M. A. (Comp.) *Política y Territorialidad en tres ciudades argentinas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. 85-111.
- Elorza, A. L. (2009). Políticas de erradicación de villas: impactos en la calidad de vida de las familias re-localizadas. Estudio de caso: Ciudad de los niños. *Revista Confluencias*, (67).
- Espoz, B. e Ibañez, I. (2009). Tramas hechas cuerpo(s): una estrategia de lectura de las vivencias de niños/niñas y jóvenes que habitan Ciudad de mis Sueños. En Figari, C. y Scribano, A. (Comp.) *Cuerpo(s), subjetividad(es), conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Ciccus. 69-82.
- Figari, C. y Scribano, A. (Comp.) (2009). *Cuerpo(s), subjetividad(es), conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Ciccus.
- Ibañez, G.; Liberal, C. y Hernández, L. (2010). Estado, vivienda y Vecinas Guías: el manejo de conflictos territoriales en barrios ciudades [ponencia]. *Congreso Internacional Rosario 2010 “Profundizando la democracia como forma de vida”*.
- Ibáñez, I. y Seveso Zanín, E. (2010). Políticas de encierro y regulación de las sensaciones. Un abordaje desde la vivencia de los pobladores de Ciudad de mis Sueños. En Scribano, A. y Boito, E. (Comp.) *El purgatorio que no fue. Acciones profanas entre la esperanza y la soportabilidad*. Buenos Aires: Ciccus. 133-154.

- Levstein, A. (2009). Violación de ciudadanía: la enseña de Ciudad de mis sueños. En Levstein, A. y Boito, M. E. (Comp.) *De insomnios y viglias en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre Ciudad de mis Sueños*. Córdoba: Universitas-Sarmiento Editor. 34-68.
- Ministerio de Desarrollo Social (2008). *Programa Identidad Barrial para la Inclusión Social*. Disponible en http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/MDSsecincsociequi_6.pdf
- Núñez, A. y Ciuffolini, M. A. (Comp.) (2011). *Política y territorialidad en tres ciudades argentinas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Pedrazzani, C. (2011). *Territorialidades urbanas y fronteras simbólicas. Un análisis desde las políticas habitacionales implementadas en IPV Argüello de la ciudad de Córdoba-Argentina* [tesis de Licenciatura en Geografía, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC].
- Scarponetti, P. (2011). Prólogo. En Núñez, A. y Ciuffolini, M. A. (Comp.) (2011). *Política y Territorialidad en tres ciudades argentinas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. 9-20.