



Imagen: Ministerio de Turismo y Cultura de San Juan



Ceremonias mínimas: Institución de infancia a través de prácticas literarias

Minimal ceremonies: Institution of childhood through literary practices

Recibido: 02/05/2022
Aceptado: 26/08/2022

Ochoa Walter, Lucila. CIT Villa María - Universidad Nacional de Villa María, CONICET. Becaria doctoral de CONICET. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina - Línea Socioantropología de la educación. Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba.

✉ lucilaochoawalter@gmail.com

Palabras clave

Infancias - literatura - prácticas pedagógicas

Keywords

Childhoods - literature - pedagogical practices.

Ochoa Walter, Lucila

Resumen

El presente artículo presenta una propuesta metodológica para el abordaje de prácticas pedagógicas. El núcleo del mismo consiste en presentar las experiencias de un proceso de investigación-acción (realizado en un tiempo pre-pandémico) que encontró en la literatura un prisma para indagar en la construcción de vínculos intergeneracionales. Partiremos de recuperar las "ceremonias mínimas" (Minnicelli, 2018) que habilitó un espacio literario puntual con el objetivo de dar cuenta del modo en que la infancia se instituye en las relaciones entre niños/as y adultos/as.

Abordaremos una definición de literatura que la comprende desde un sentido amplio, involucrando tanto a lectores alfabetizados, como a aquellos que no lo están. Las prácticas de lectura que retomamos en esta ocasión no son las que se generan a partir del acercamiento con textos literarios, sino con un proyec-



to radial donde los/as niños/as tienen la oportunidad de dar y tomar la palabra dentro del espacio escolar.

Nuestras preguntas se organizan en torno a cómo estas prácticas político-pedagógicas, definidas desde las posiciones adultas de los/as educadores/as, habilitan una dialogicidad que se constituye en una herramienta para disponer nuevas experiencias infantiles en los/as niños/as que participan de ese espacio curricular. Debido a que la escuela es un espacio de intervención sobre las infancias, consideramos crucial el lugar que adquieren estas prácticas de institución que permitan otros modos de apropiarse y narrar la historia de los/as niños/as de este contexto particular.

Abstract

This article presents a methodological proposal for approaching pedagogical practices. The core of it consists in revealing the experiences of an action-research process (carried out in a pre-pandemic time) that found in literature a prism to investigate the construction of intergenerational relationships. To do this, we will start by recovering the “minimal ceremonies” (Minnicelli, 2018) that enabled a specific literary space to account for the way in which childhood is instituted in the relationships between children and adults.

In this article, we will start from a definition of literature that understands it in a broad sense, involving both literate readers and those who are not. The reading practices that we resume on this occasion are not those that are generated from the approach with literary texts, but with a radio project where the children have the opportunity to give and take the word within the school space.

Our questions are organized around how these political-pedagogical practices, defined from the adult positions of the educators, enable a dialogue that becomes a tool to provide new childhood experiences for the children who participate in that curricular space. Due to the fact that the school is a space of intervention on childhood, we consider crucial the place that these institutional practices acquire that allow other ways of appropriating and narrating the history of the children of this particular context.



Introducción

Consideramos a los/as niños/as como partícipes del campo de la infancia, el cual construye e impone clasificaciones sobre ellos/as, producto de las relaciones de fuerza que incluyen particularmente al poder adultocéntrico, pero siempre asociado al sociocentrismo, que refiere a las desiguales condiciones de clase y edad en las que se encuentran. Construimos estas relaciones de fuerza como un campo de disputa entre todos los actores que intervienen en las ellas. Posicionados en el mismo, comprendemos a los/as propios/as niños/as por fuera de su posición subordinada, y a su capacidad de agencia en tanto agentes sociales atravesados por una categoría etaria. Esta capacidad es la que posibilita la resignificación, resistencia y/o reproducción del lugar ocupado tanto como “infantes” como desde su lugar de “pobres”.

En función de lo anterior, y partiendo de un trabajo de investigación, intervención y construcción conjunta de saberes junto a niños, niñas y adolescentes, iniciamos un abordaje territorial de ciertas problemáticas vinculadas a las infancias en diferentes instituciones estatales y no estatales de la provincia de Córdoba. Allí entramos en vinculación con el Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas (CELSMA) ubicado en el Gran Córdoba. La institución en cuestión nace en el año 2002, enmarcada en la crisis del modelo neoliberal. La comunidad lasallana explicita que su intención es brindar herramientas de empoderamiento a los sectores populares, habitantes del barrio donde la misma se ubica. Lo innovador del espacio fue pensarse como una propuesta de educación formal, de administración privada y religiosa, que acompañara los procesos de crecimiento y organización del barrio desde la educación popular freireana. Sus educadores/as se enmarcan en una política institucional que busca: “Construir una propuesta pedagógica popular, que no sólo no excluya a los sectores marginales de las escuelas, sino que le sirva como instrumento de liberación, humanización, organización comunitaria, defensa de sus derechos y construcción de mayor dignidad de vida” (Equipo de animación del Centro Educativo La Salle, en Pavcovich, 2010, p. 15).

Entendemos que las prácticas de educación popular comprenden la conquista de la palabra como instrumento de narración y concientización del mundo, por ello nos centraremos en analizar las prácticas pedagógicas del área

Literatura del espacio *Piedra Libre para todos mis compañeros*¹ de este centro educativo. El objetivo de esta investigación es comprender cómo se configuran los vínculos intergeneracionales entre niños/as y adultos/as, a través de la reapropiación de capitales simbólicos. Nuestra hipótesis parte de suponer que estas prácticas posibilitan a los/as niños/as objetivar sus propias condiciones de existencia para luego ejercer prácticas disruptivas con lo que se espera de ellos/as, en tanto niños/as de clases populares.

Para abordar esta realidad concreta llevamos adelante un proceso de investigación - acción con diferentes grupos de niños/as en el área Literatura, durante los años 2014 y 2015. Durante el 2014 realizamos tareas de investigación acción con 13 niños/as de 3er grado y 17 niños/as de 5to grado del turno mañana. En el turno tarde trabajamos con 18 niños/as de 6to grado. Durante el 2015 solo trabajamos durante el turno mañana con 20 niños/as de 1er grado y 18 niños/as de 6to grado. Nos basamos en lo que Freire propone como abordaje metodológico de su práctica: la *acción reflexión acción*. Aquí la retomamos para acercarnos a la palabra de los/as niños/as, mediante la construcción de un vínculo de afecto y confianza, gracias al trabajo sostenido en el marco del área Literatura durante los dos años que duró la intervención. Esto nos permitió comprender de qué modo, los/as niños/as se relacionan con sus pares, con los/as adultos/as (incluidas nosotras²), y con el mundo que les rodea. Además de poder recuperar las experiencias infantiles en el contexto determinado. Partiendo de las realidades concretas de los/as niños/as con los cuales llevamos adelante este proceso de investigación-acción es que intentaremos de-

1 El espacio *Piedra Libre para todos mis compañeros* se conforma oficialmente en el año 2005, a partir de la iniciativa del gobierno provincial de formalizar espacios de extensión de jornada, centralizándose en aquellos referidos a las materias expresivas. Incluye las materias de educación física, plástica, música, literatura, teatro, inglés y computación, para los/as estudiantes de la escuela primaria en ambos turnos.

2 La unidad de observación se seleccionó en base al pedido del CELSMA de una investigación-acción que acompañara las prácticas político-pedagógicas de *Piedra Libre para todos mis compañeros*. En función de ello, mi participación como pareja pedagógica en el área de Literatura estuvo mediada de acuerdo con las demandas de los/as educadores/as.



tecar las percepciones objetivas del mundo y evaluar si en el proceso investigativo surgen modificaciones a las mismas.

Asimismo, recurrimos a los *círculos de cultura*. Los círculos de cultura fueron definidos por Freire como un método mediante el cual los/as educandos/as objetivan el mundo vivido, lo problematizan, lo historizan y se suponen sujetos creadores de ese mundo. Así, se establece una manera diferente de entender la disposición corporal y la autoridad, sin preeminencias.

Rescatamos una perspectiva de corte etnográfico, entendiendo a las voces y a los puntos de vista de los/as niños/as como agentes condicionados por las posiciones que ocupan dentro del espacio social. La incorporación de los/as niños/as a las producciones académicas “no debe implicar una descontextualización de sus experiencias y discursos desde una perspectiva idealizada” (Szulc et al., 2009, p. 1), miserabilista (Grignon y Passeron, 1991) o relativa al control social (Salviolo, 2014). De esta manera, enfatizamos el enfoque estructural *frente* a los supuestos del enfoque fenomenológico, ya que como advierte Bourdieu, debemos diferenciar lo que es: i) producto de la ilusión biográfica, como relato de una historia ordenada y coherente que parte de un proyecto intencionado y da cuenta de un sentido de la existencia narrada y ii) lo que es producto de las trayectorias -serie de posiciones sucesivas- y en consecuencia de los campos con los que y contra los que los agentes sociales han construido los sentidos que manifiestan en sus relatos. Por esto es imprescindible construir el sistema de relaciones que dan cuenta del estado de disponibilidad de ciertos recursos materiales y simbólicos en los espacios analizados (Pavcovich, 2018, p. 5).

Así, las herramientas metodológicas que la educación popular proporciona permitieron acercarnos a los/as niños/as del centro educativo para establecer vínculos de confianza -entre adultos/as y niños/as- que disminuyan las distancias existentes entre ambas clases de sujetos (con todo lo que supone las relaciones de poder dentro de los grupos de sexo, edades y clases económicas). Sin embargo, consideramos como crucial la necesidad de distanciarnos objetivamente de lo que significó este trabajo de intervención, para centrarnos aquí en la reflexividad de las prácticas. Es necesario aclarar que todos los

nombres de los/as entrevistados/as (niños/as y adultos/as) fueron modificados para preservar su identidad.

1. Institución de infancias: Las ceremonias mínimas

Partimos de comprender que la infancia ha ido configurándose de acuerdo a diferentes construcciones sociales: “Es decir, se trata de una categoría variable a lo largo de la historia, y no una realidad biológica inmutable y ahistórica. En este sentido es una entidad dotada de diferentes significados en distintos contextos culturales, por lo tanto, no es universal ni homogénea” (Llobet, 2013, p. 4).

Sostenemos que el campo social de las infancias puede dividirse en múltiples saberes -especializados o no- que tiene efectos teóricos y prácticos sobre aquellos a quienes se define (Pavcovich, 2014). Tomamos a Llobet (2013) para abordar los sentidos y las prácticas que operan sobre la vida de este grupo social, diferenciando entre cuatro tipos de “niños/as”: los/as “niños/as” de las condiciones de vida, los/as “niños/as” de la experiencia infantil, los/as “niño/as” de la institución infancia, y los/as “niños/as” del gobierno de las poblaciones. Si bien comprendemos que estas concepciones no pueden entenderse por separado, y solo funcionan a fines analíticos, en este artículo nos centraremos en el “niño” de la institución infancia y en los modos en como esta configura al “niño” de la experiencia infantil.

A su vez, entendemos que las diferencias generacionales entre adultos/as y niños/as habilitan diferentes temporalidades. Los adultos/as, por una parte, comprenden a la infancia como aquella *que tuvieron*, lo cual provoca un desencuentro entre ambas experiencias generacionales. Según Minnicelli: “No es posible describir e inscribir a los niños y niñas por fuera del universo simbólico de época, vehiculizado por el lenguaje a través de ceremonias, discursos y prácticas, que definen y posicionan a las nuevas generaciones respecto de Otro” (Minnicelli, 2013, p. 8). Por lo tanto, los intercambios que los/as niños/as tengan con los/as adultos/as nunca serán los esperados, ya que requieren de una renovación permanente que articule el diálogo con los recién llegados.



Nos parece apropiado recuperar aquí la categoría *ceremonias mínimas* que desarrolla Minnicelli, para dar cuenta del modo en que la infancia se instituye en las relaciones entre niños/as y adultos/as:

El reconocimiento de aquello que podemos identificar como ceremonias mínimas resulta de la escucha de un dicho, un hecho o una acción que recortamos en los dispositivos institucionales sea para su interrogación o análisis -cuando lo reiterado se encuentra naturalizado y encriptado-; sea porque nos interesa crearla, es decir, instalarla, a fin de promover una interferencia, una interdicción, un corte a lo establecido, esperando operen otros enlaces discursivos (Minnicelli, 2018, p. 54).

Ir al encuentro de estas “ceremonias” como herramientas analíticas, nos parece propicio para reconocer los pequeños actos que pasan desapercibidos en la vida cotidiana y que tienen una gran importancia en las formas de producir sentidos y prácticas. La autora las presenta como un dispositivo de intervención al establecer que:

Por ceremonias mínimas nos referimos al dispositivo socioeducativo y/o clínico-metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles. Nos servimos de ellas más que como un concepto que admite una única definición, como una metáfora, es decir, un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales (Minnicelli, 2018, p.43).

De esta manera, y al presentarla como *creadoras de condiciones de posibilidad*, establece su valor de acción política. En este sentido, habilitan maneras de ofrecer resistencia a lo que se presenta como inexorable.

Las ceremonias mínimas ofrecen la posibilidad analítica de observar el lugar de la agencia de los/as niños/as. A través de ellas se puede acortar las distancias existentes entre la dicotomía objetividad-subjetividad de las ciencias sociales. La autora expresa que la distancia con lo macro-social se ve salvaguardada cuando entendemos que “el poder (hacer) no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva, sino que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros” (Minnicelli, 2018, p. 55). Se trata, en definitiva, de recuperar el protagonismo de la acción, al establecer, a partir de las posiciones estable-

cidas, otras condiciones de posibilidades.

Consideramos que las ceremonias mínimas habilitan el intercambio entre las dos temporalidades sobre las que nos advierte Kohan³, que corresponden a los/as adultos/as y a los/as niñas/as. “Cada vez que operamos instituyendo infancia por la diferencia entre lenguaje infantil y lenguaje adulto, se ponen en movimiento otras significaciones y otros efectos, apareciendo allí mismo el desamparo de un niño, una niña, un joven ávido de ser escuchado” (Minnicelli, 2013, p. 5). Es de esta manera que la noción de “institución de infancia” puede habilitar el encuentro entre los/as niños/as y los/as adultos/as.

Del mismo modo, establece la autora, pueden existir dificultades para instituir infancia (en el sentido de lo nuevo y lo habilitante, como menciona Bustelo), ya que se pueden inscribir distintos procesos de segregación y estigmatización en niños, niñas y adolescentes, con los consabidos efectos prácticos que ejercen los saberes y las instituciones especializadas con las definiciones normalizadoras que llevan adelante:

Se advierte la interferencia de lo que llamamos figuras cristalizadas que participan de los procesos de segregación de los niños y jóvenes en tanto sujetos de derecho, donde la figura del sujeto perjudicado puede adoptar en la perspectiva de los profesionales, formas patologizantes (...), criminalizantes (...), que los torna intratables, o ineducables, categorías que siendo asumidas por los propios sujetos operan como marcas simbólicas en las que se instituyen, al mismo tiempo que los segrega como infantiles sujetos” (Minnicelli, 2013, p. 3)

De esta manera, concluimos que pensar a los/as niños/as de sectores populares no se agota en las relaciones de

3 Walter Kohan recupera el tiempo de la infancia no como un tiempo cronológico, sino como “El tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor” (Kohan, 2013, p. 1). Por el contrario, el tiempo cronológico, donde mandan los/as adultos/as: “Es el tiempo del reloj, del calendario, de la ciencia, de las instituciones, de la escuela, de la universidad. Es el tiempo de las previsiones, los programas, los pronósticos” (Kohan, 2013, p. 1).



fuerza que los/as ubican en un lugar de subordinación, pues la educación popular como proyecto con intencionalidad política, *puede instituirlos* desde su capacidad de agencia, en este caso en una agencia que permita la transformación de sus condiciones de vida. Entendemos la acción transformadora de los/as niños/as en el momento en que admitimos su capacidad para contestar, reinterpretar, resistir (o en su defecto someterse) a los sentidos que sobre ellos/as se disputan e implementan. “Reinterpretamos participación como la capacidad de niños y niñas de ‘hacer la diferencia’ en las relaciones sociales de las que participan” (Llobet, 2013, p. 18). Al comprender el carácter relacional de la categoría infancia, también entendemos a los/as niños/as como parte y constructores de las infancias y de la sociedad. De esta manera: “[Los/as] niños/as no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares” (Corsaro en Bustelo, 2013, p. 11).

2. ¿Qué se entiende por Literatura en espacios escolares?

En este apartado nos proponemos recorrer los significados que ha ido adquiriendo la literatura en la escuela formal y las implicancias didácticas que esos significados han tenido en las formas de enseñar y aprender. Para ello, tomaremos “La literatura en la escuela” de Gustavo Bombini (2001). Es fundamental que a la hora de pensar la situación de la literatura en la escuela lo pensemos desde el lugar de una práctica cultural autónoma. En la relación entre literatura y escuela encontramos diferentes propuestas sobre “cómo [la literatura] debe ser leída” y eso influirá en diferentes modos de introducir esta práctica en la lógica de la escuela formal.

Como primera perspectiva, la literatura infantil ha sido sometida numerosas veces a una práctica moralizante: “Muchos docentes no son lectores, se quedaron con algunas cosas que aprendieron cuando eran chicos: que la literatura sirve para enseñar, para adoctrinar, para moralizar, para enseñarles a los chicos que había que portarse bien” (Roldán, 2012, p. 75).

De acuerdo a una segunda perspectiva, la literatura aparece relacionada a contenidos sobre la nacionalidad y

la formación del buen ciudadano, que se implementa a través del canon de textos que deben ser leídos obligatoriamente y que serán transmitidos a las sucesivas generaciones. Esta práctica literaria generalmente se basa en un aprendizaje enciclopédico, en la memorización y en la repetición de hechos literarios históricos.

Existe una tercera perspectiva que hace referencia a una mayor autonomía de las lógicas escolarizantes con prácticas de lectura que exceden “lo esperable” para el nivel primario o el secundario. Son prácticas pedagógicas que refieren a experiencias estético-culturales, que jerarquizan la capacidad creadora de los/as niños/as. Se vinculan generalmente con las experiencias llamadas “activas”, donde las intervenciones y producciones de los/as estudiantes son el centro de las mismas. Así, comprendemos la lectura en un sentido amplio: “También es lector aquel que escucha una lectura: no es condición saber leer para ingresar al mundo de un libro (...) Leer es participar de una lectura; la práctica no se reduce sólo a comprender las letras organizadas en un texto” (Papalini, 2016: 15).

La lectura se considera como una práctica transversal en el currículum escolar, donde se refuerzan los valores positivos de la misma como garante de: enseñanzas, información, habilidades discursivas, acceso a la ciudadanía, construcción de subjetividad e identidad, apreciación estética, disfrute y placer. Sin embargo, estas concepciones sobre lo que es la lectura no escapan a una definición etnocentrista que hace referencia a “un nosotros constituido por ‘sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita’ (...) ‘pertenecientes al ámbito del sistema de la educación formal y con los beneficios de integrar las clases medias’” (Nieto, 2013, p. 106). Es decir, quien adhiere a estos valores es porque ya ha recorrido un camino lector y puede dar cuenta de los privilegios de esta práctica cultural. En relación a eso, aclara Bombini, toda agencia gubernamental debe plantearse sobre la práctica de la lectura, la apropiación del lenguaje escrito y los modos de leer de aquellos/as lectores/as no profesionalizados. Para ello, recurre al concepto de “artes de hacer” de Michel De Certeau que refiere a “Las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los teóricos de la producción sociocultural” (De Certeau, 1996, p. 64). De Certeau busca aquellas “artes de hacer” que no se reducen a los dispositivos disciplinadores del poder. De este modo, Bombini retoma a



De Certeau para dar cuenta de las apropiaciones transgresoras que los sujetos hacen de los productos que consumen en su vida cotidiana.

3. Saberes sujetos: Otros modos de apropiación de la lectura

Ubicándonos en el campo literario, las teorías culturales de De Certeau plantean que los/as lectores/as nunca leen aquellos significados que los autores plasmaron en el texto, sino que “producen desvíos” (Nieto, 2013, p. 104).

Si ‘el libro es un efecto (una construcción) del lector’, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del ‘lector’. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su ‘intención’. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones (De Certeau, 1996, p. 181).

Bombini da cuenta que estos modos de leer son tan legítimos como los modos propios de las clases letradas, teniendo en cuenta la multiplicidad posible de “artes de hacer” -que según De Certeau siempre son creativas desde la diversidad cultural y resistentes a los intentos de homogeneización⁴-. Para su mejor comprensión, recurre a la categoría de “saberes sujetos” que desarrolla Foucault para dar cuenta de los saberes populares: “Se trata de saberes considerados bajos, no calificados o hasta descalificados” (Bombini, 2006, p. 75). En este sentido, el autor recupera los “saberes sujetos” históricamente desprestigiados, no con el fin de reivindicar la ignorancia o el “no saber”, sino para restituir la legitimidad de las

4 Si bien recuperamos estas categorías que permiten dar cuenta de una apropiación de los bienes culturales en el marco de la lógica de una estructura social que se rige bajo las nociones de conflicto y poder, es necesario apartarnos de las mismas al establecer que estas apropiaciones no siempre se realizan bajo el carácter de la creatividad o la disrupción. Por el contrario, adherimos a la teoría de Bourdieu que explica las prácticas de los sectores dominados “muchas veces” como reproductoras del orden social establecido.

prácticas de lectura de los sujetos “pertenecientes a sectores populares que se encuentran en situación de riesgo educativo” (Nieto, 2013, p. 111).

Tal como afirmaba De Certeau, Petit entiende que el lenguaje no tiene un sentido único, sino que aquel que se lo apropia puede otorgarles significados relativos a “desvíos” de su significación original. También comprende que la lectura no hace referencia a un modo singular de leer, sino que implica otras maneras de vincularse con las palabras y los universos de sentidos:

Leer, pero también mirar ilustraciones, pinturas o películas, cantar, contar, dibujar, escribir un blog para compartir lo que se descubre, eso sirve para interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable (...) Sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar. Esto permite constituir una suerte de reserva poética y salvaje en la que siempre se podrá abreviar para dar forma a lugares donde vivir, a ‘habitaciones propias’ donde pensar (Petit, 2015, p. 53).

4. Construyendo caminos lectores

Las prácticas pedagógicas de Literatura en las cuales está centrado este artículo parten de la propuesta de dos educadores de este espacio educativo, cuyas prácticas enmarcamos en las llamadas *pedagogías del placer*⁵ y en el acceso a nuevos sistemas simbólicos, trabajando de manera colectiva. Esta perspectiva permite comprender al lugar de la Literatura dentro de la escuela como aquella que fomenta las experiencias estéticos-culturales de los/as niños/as y que los acerca a la vinculación con bienes culturales que habitualmente se piensan como extraescolares.

5 “Estas prácticas, asentadas en la idea de la existencia de un ‘placer de la lectura’, tienen su origen en la necesidad de ‘desescolarizar’ las prácticas de lectura literaria, en el sentido de evitar todas aquellas tareas que por su finalidad normativo-gramatical, enciclopedista, teoricista, etc., estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer” (Bombini, 2001, p. 8).



Puntualmente, solo nos centraremos en un espacio pensado, planificado y coordinado por una docente determinada, pero que supera su práctica, pues de lo que se trata es de producir una relación dialógica entre quienes participan de la propuesta que puede ser asimilada a un *círculo de cultura*, tal como como ella misma lo establece.

De esta manera, para conocer y definir el espacio de investigación es necesario recuperar la perspectiva de Andrea, educadora que anima algunos de los grados donde se dicta la materia Literatura. Para comprender sus prácticas pedagógicas, nos remitiremos a lo desarrollado por Laura Devetach (2016), que refiere la “construcción del camino lector”. Andrea afirma que en el momento de asumirse como docente del área de Literatura no había tenido una experiencia similar anteriormente, ya que en su trayectoria no se encuentra haber estudiado Literatura, ni haber sido maestra de EPB⁶. Sin embargo, eso no la condiciona para la oferta, y en el momento de reflexionar sobre su práctica ella elabora su propio recorrido como lectora.

En esta línea, Devetach considera que todos poseemos un camino lector empezado, aunque éste no sea considerado como tal de manera consciente. En la construcción del mismo, intervienen numerosos factores que tienen que ver con “trazos que después se van entramando en redes” (Devetach, 2016, p. 19) y con el interjuego que esos trazos van armando, con la práctica de la lectura y la escritura, en el aquí y ahora. De igual manera, el camino del/ de la lector/a no es un proceso lineal, ni un proceso de acumulaciones, ni tampoco refiere a la “cantidad” de libros a los que pudimos acceder. Así, es una categoría que se diferencia de lo establecido por los cánones escolares obligatorios. Incluso, la autora afirma (al igual que Petit) que todos poseemos un universo de significados que se vincula a la lectura. Tomamos esta última afirmación en consonancia con lo que De Certeau menciona sobre los “saberes sujetos” para dar cuenta de la multiplicidad de sentidos que se les puede otorgar a las prácticas lectoras (y en particular a aquellas referidas a los sectores populares).

De este modo, es importante reconocer en esta construcción la existencia de los textos internos y los textos externos. Los primeros hacen referencia a:

Todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera... La mayoría de las veces, por diversas circunstancias de la vida -llámese falta de memoria, prejuicio, falta de espíritu lúdico, o porque simplemente la cultura en la que vivimos no estimula esa manera de ‘leerse’-, dejamos este bagaje interno sin considerar (Devetach, 2016, p. 18).

En cuanto a los segundos, se refiere a los sentidos simbólicos, que siempre se configuran en nuestra relación con los otros, y con el mundo que nos rodea⁷. De lo que se trata es de reconocer el camino del lector recorrido, en tanto instancia de un análisis crítico de la cultura oficial y de su sistema de relaciones. De esta manera, “Es indispensable ser conscientes de que la cultura tiene redes que nos abarcan a todos, aún a los que se desea expulsar” (Devetach, 2016, p. 34).

Recuperar el *camino del lector*, en tanto interjuego entre textos internos y externos, permite en primer lugar que la cultura circule y se movilice. En segundo lugar, permite que se pueda “hacer crecer lo que se tiene” (Devetach, 2016, p. 38). En este sentido, la autora afirma lo siguiente: “Estos textos constituyen el piso para que la literatura tenga presencia cotidiana, el lugar en el que se puede hacer pie para dar paso natural hacia la lectura en el sentido más creativo” (Devetach, 2016, p. 38). La presencia de la literatura en la vida cotidiana habilita disponibilidades para que todos puedan tener acceso al *estado de escritura*, o el *estado de lectura*. Es necesario que esta presencia esté vinculada al deseo de leer a través de un vínculo afectivo. Esto se puede comprobar cuando Andrea afirma que:

Yo creo que la literatura tiene que entrar por el gusto, por el arte, por el placer. Yo soy gustosa de decir: ‘Uy! Mirá, un libro, ¿cuál me voy a leer?’. No por lo que dice, no solamente por: ‘Ah bueno, voy a leer Gabriel García Márquez’

6 Educación Primaria Básica (EPB), es el nombre de la educación primaria, dictado por la Ley Nacional de Educación Nacional 26.206 en Argentina.

7 Aquí tienen particular injerencia las políticas públicas que definen en mayor y menor medida el acceso que tengamos a la educación y a la cultura.



(...) No solamente por 'el deber ser'. Yo creo que tampoco es: voy a la escuela y tengo que aprender a leer, escribir, a ser un gran lector, un gran escritor, no. Yo creo que la escuela tiene que también ofrecer eso. La posibilidad de gustar y de que cada uno sea, que busque el 'Yo soy... o quiero ser en esto. Soy habilidosa en esto'. Pero también [la escuela] tiene que ser astuta en enseñar lo otro porque no podemos dejar un pibe caminando en una sola pata⁸.

En consonancia con esta línea teórica, complejizamos la postura de Devetach al dar cuenta del carácter social del gusto. Si bien esta postura no inhabilita la posibilidad de que las clases populares disfruten de prácticas literarias, si es necesario tener presente lo siguiente:

Las prácticas populares tienen como principio la elección de lo necesario ('esto no es para nosotros'), en el sentido, al mismo tiempo, de lo que es técnicamente necesario, 'práctico' (o, en otro lenguaje, funcional), es decir, necesario para ser 'como hay que ser, sin más', y de lo que viene impuesto por una necesidad económica y social que condena a la gente 'sencilla' y 'modesta' a unos gustos 'sencillos' y 'modestos' (Bourdieu, 1979, p. 386).

Esta percepción muchas veces condena a la literatura como un placer que no corresponde a los sectores populares, conformándose como el desagrado por dicha práctica, en tanto sentido social del gusto.

5. Radio Rebelde irrumpiendo en la normalidad escolar

"Nosotros nos llamamos Rebeldes, porque nadie puede frenar nuestras opiniones. Nosotros opinamos y así es nuestra radio" (Dutto, 2015)

Al recorrer los proyectos institucionales del espacio de Literatura podemos comprender los ritos de institución de infancia que habilitaron disposiciones a actuar en los/as niños/as. En ese sentido, indagamos en las primeras

evidencias en que los/as niños/as experimentan las prácticas político-pedagógicas que construyeron junto a los/as adultos/as educadores/as. A partir de los proyectos implementados, damos cuenta de las ceremonias mínimas que habilitaron la institución de un tipo de experiencia infantil. Asimismo, comprendemos que el ejercicio de institución de infancia por parte de las prácticas político-pedagógicas de los/as educadores/as también puede encontrarse en leyendas de infancia que ubican a los/as niños/as en condiciones de menores, peligrosos o ineducables. Esto es así porque las representaciones de los/as adultos/as aún acarrear contradicciones entre la educación popular y la educación bancaria. Podemos observar que estas representaciones conducen a la institución de esquemas clasificadores que se incorporan como *habitus*⁹ infantiles que también acarrear contradicciones. De esta manera, pueden abarcan diferentes disposiciones a actuar que van desde la resistencia a la subordinación.

Si bien para el análisis de las prácticas literarias retomamos varios proyectos áulicos en los diferentes grados que estuvimos participando desde la investigación - acción, aquí recuperaremos solo uno, que se basó en armar y sostener un espacio radial con Sexto Grado. Metodológicamente retomaremos el registro de entrevistas, notas de campo y registros de las producciones de los/as niños/as.

Cuando se pensó en el proyecto anual que se llevaría adelante en Sexto Grado la educadora planteó lo siguiente: "Ahora siento con Sexto Grado como una cosa muy loca, ¿no? Hay una necesidad de palabra que excede a la escritura"¹⁰. A partir de esta realidad, crear la radio era un medio para el ejercicio de herramientas de oralidad, de lectura y de escritura que desembocaron en la creación de producciones propias relativas a la elaboración de notas periodísticas, chistes, adivinanzas y rimas. Pero también con la posibilidad de participar de un espacio

9 Retomamos a Bourdieu para comprender esta categoría como los esquemas más fundamentales para la construcción y la evaluación del mundo social.

10 Entrevista a Andrea, educadora de Piedra Libre para todos mis compañeros: Malvinas Argentinas III sección, Gran Córdoba, Argentina, 28 de mayo de 2015.

8 Entrevista a Andrea educadora de Piedra Libre para todos mis compañeros: Malvinas Argentinas III sección, Gran Córdoba, Argentina, 28 de mayo de 2015.



literario desde otro lugar, diferente al “tradicional”. Esto tenía que ver con la musicalización, con el uso de la tecnología, etc. Prácticas que también implican *participar de una lectura*, entendiendo a la misma desde un sentido amplio. La radio también se concebía como un proyecto a largo plazo, lo cual asumía la preocupación de los/as educadores/as que sentían incierto el futuro de los/as niños/as cuando terminarían la escuela primaria. Implementar el proyecto de la radio era una manera de vincularlos/as con un oficio o taller que podrían seguir desarrollando cuando egresaran. Asimismo, este propósito implicaba seguir trabajando lo que planteaba el proyecto original del espacio: *desescolarizar los conocimientos y los cuerpos*.

En los dos años de investigación-acción, se pudo observar que Sexto era el grado donde más dificultades había para que los/as niños/as se vincularan con una forma de conocimiento desescolarizado¹¹. Así, se siguió en la línea de profundizar las prácticas literarias más allá de desarrollar las habilidades de lectoescritura. Lo que se planteó en la propuesta pedagógica no tenía que ver con un espacio de formación de lectores sino con la habilitación de experiencias cualitativas que permitieran a los/as niños/as relacionarse con otros saberes, con otros modos de vincularse, y mantener vivas experiencias que hicieron al *re-creo de la infancia* (Bustelo, 2011). En palabras de la educadora que animaba esta modalidad: “Tal vez leer y escribir no es lo que más me guste hacer, pero puedo aportar desde las cosas que sé, de lo que me gusta hacer, de las capacidades que voy descubriendo que tengo, o simplemente colaborando en el armado de la mesa para el Café Literario” (Nota de campo, 17 de abril de 2015).

De esta manera, se conformó la Radio Rebelde:

11 Al interior de la biblioteca lo que se observaba era un Sexto Grado muy disperso. Pudimos comprobar que este comportamiento era totalmente contrario a lo que sucedía en el ámbito escolar de la EPB, donde corporalmente cada uno/a estaba atrás de otro/a, en su banco, trabajando, mirando al pizarrón o al educador/a. Dentro del espacio de la escuela, generalmente no surgían momentos para compartir, moverse, hablar, es decir, apropiarse del aula de manera diferente, como sí lo proponía la dinámica de PL, y en particular el área Literatura.

Pensamos el proyecto como un espacio de puente para que los chicos puedan decir su palabra, para que los chicos puedan decir sus opiniones y todos puedan escuchar su voz. Estamos emitiendo el programa los jueves en los dos recreos de la escuela. Por ahora es para el interior de la escuela. Soñamos con que sea puente en el barrio, de palabras para todos los integrantes de Malvinas Tercera, que está creciendo un montón. Los chicos están haciendo una prueba piloto. Por ahora hacemos un programa muy cortito que está trabajándose en segmentos, estamos descubriendo quiénes son los interesados en la locución, quienes son los interesados en los segmentos de humor, quiénes se sienten más cómodos haciendo sonido y musicalización, etc. Estamos probando (Dutto, 2015).

En cuanto a la construcción del espacio, empezó siendo una propuesta externa de la cual los/as niños/as se fueron apropiando con el tiempo. En las primeras emisiones Andrea y yo (educadora que anima el espacio, y yo como pareja pedagógica) estuvimos liderando, pero luego los/as niños/as fueron adueñándose del mismo. De esta manera, la emisión de la radio, que empezó a realizarse sistemáticamente, también comenzó a generar sorpresa en el resto de los agentes escolares (tanto niños/as como adultos/as):

Respecto al público, la radio llamó la atención de todos los/as niños/as que pasaban por ahí. Todos se acercaron a ver qué pasaba, miraban, cantaban, pedían temas. Las chicas se encargaron de alejar a los/as chicos/as de otros grados diciendo que solo Sexto podía estar porque era la radio de ellos/as. El resto se quedó cerca bailando o armando pogo¹². La cortina musical fue muy aceptada por todos/as los/as niños/as que escuchaban, ya que cuando terminó el programa todos empezaron a corear el ‘oh, oh, oh’ del principio de la canción (Nota de campo, 21 de mayo de 2015).

Los/as adultos/as también hicieron comentarios respecto a la irrupción de la música y las voces de los/as chicos/as en el ámbito escolar:

La radio ya empieza a tener repercusión en el colegio. Oc-

12 Tipo de baile que se caracteriza por los saltos.



tavio (Coordinador de la escuela) nos dijo: ‘No la pude escuchar porque estaba con unos papás, en realidad lo que quería hacer era bajar el volumen (risas). Pero está todo bien, soy consciente de que es una escuela y hay barullo de fondo’. Otra de las profes del espacio también: ‘Qué bien que los tienen a los de Sexto, ¿eh?’ (Nota de campo, 28 de mayo de 2015).

La distancia generacional entre adultos/as y niños/as se observó en las diferentes prácticas pedagógicas que supuso esta forma de transmisión cultural. En primer lugar, en el momento de plantear cuáles iban a ser los contenidos de la radio. Musicalmente, los/as niños/as propusieron la que ellos/as escuchaban en su cotidianidad, sin embargo, las educadoras llevaron otras canciones para que las pudieran conocer, escuchar y ampliar el universo simbólico decidiendo si las incluían en la programación o no. La experiencia funcionó, incorporaron a la programación otros géneros que no conocían. En segundo lugar, la elección del nombre planteó una discusión. A una de las docentes no le parecía del todo apropiado y abrió la discusión para que los/as niños/as pensaran qué era lo que les resultaba representativo del nombre “Radio Rebelde”:

Proseguimos a hacer el conteo de votos de la elección del nombre de la radio, cuya votación se había estado realizando durante todo el día. El nombre con más votos fue “Radio Rebelde”. A lo que Andrea propuso que discutiéramos entre todos/as si el nombre nos parecía representativo de Sexto Grado. Algunos/as dijeron que no les parecía un buen nombre porque ‘Rebelde’ no era algo bueno. Ante el llamado a la reflexión muchos/as mencionaron que para ellos/as los/as rebeldes y las cosas que hacen, poseía un sentido negativo, incluso estaba en la misma línea que ‘Radio Guachín’, nombre que había sido descartado anteriormente. También hubo reflexiones como las de Agustín que decían que era el nombre que habían votado todos/as y, por lo tanto, teníamos que atenernos a esa decisión. Ya que si no nos gustaba el resultado no hubiésemos propuesto la votación abierta a toda la comunidad. Si a Andrea no le gustaba el nombre debería haberlo dicho desde un principio. Si bien la discusión no quedó cerrada, ya que sonó el timbre, nos propusimos seguir pensando la clase siguiente (Nota de campo, 28 de mayo de 2015).

Como mencionamos anteriormente, pensamos la transmisión cultural desde un lugar que habilita diferentes modos de gestionar la agencia infantil propia de los sectores populares. Asimismo, el trabajo de los/as adultos/as con las niñas no supone una reproducción de lo establecido, sino que permite un horizonte que se abre hacia lo posible. Muchas veces se espera que los/as niños/as tomen lo recibido y lo reproduzcan, cuando la transmisión cultural también implica un trabajo de reapropiación de esa cultura, mediante un proceso de negociación (Freire, 2010). Octubre establece lo siguiente:

La transmisión no es la reproducción idéntica de comportamientos de una generación a otra (de lo contrario la cultura no podría estar viva). Supone un proceso de reapropiación, una acción de los herederos que es siempre también una transformación: esa transformación puede materializarse por un desplazamiento de los contenidos consumidos, de las modalidades de consumo que integran las innovaciones tecnológicas, etcétera (Octubre en Petit, 2015, p. 150).

En cuanto a la posición de los/as educadores/as, también supone empezar a reconocer a los/as niños/as como interlocutores válidos cuando las disposiciones a leer el mundo y comprender su lugar dentro del espacio escolar (y disputarlo) genera interrupciones en lo esperado. Tal como observamos, los intercambios entre las dos temporalidades no sólo refieren a los modos de construcción de la autoridad y del establecimiento de ceremonias mínimas, sino que también implica estar atentos a lo que los/as niños/as reelaboran del orden que les precede, en tanto apropiación crítica de su posición.

De esta manera, la radio se transformó en un bien cultural disputado entre niños/as y adultos/as. No sólo por los/as educadores/as responsables del proyecto, sino también por educadores/as de toda la comunidad. Incluso entró en la lógica de las reprimendas, como una práctica de disfrute que debía suprimirse en caso de que los/as niños/as cometieran alguna falta.

En una charla con los/as chicos/as me comentaban que los directivos les habían quitado numerosos objetos que utilizaban en el recreo. Mencionando algunos de ellos: la pelota, los celulares, bolitas y trompos. Incluso también mencionaban que la cena y el viaje de egresados estaban



por ser suspendidos. En ese marco, pregunto por la radio.

L: ¿Che, y con la radio pasó algo parecido? Como que cada vez que se portaban mal no hacíamos el programa de radio.

S: Sí, nos quitaron el programa de radio también, la Señó Carolina.

C: No, el profe Marcelo dijo.

S: No, la señó Carolina dijo.

C: Dijo el Marcelo y la señó Carolina.

L: ¿Lo de [profe] Marcelo¹³ cómo fue, Catalina? Yo no me acuerdo de eso bien.

C: De que el [profe] Marcelo había dicho que la radio era de la Señó Andrea, que ella la había propuesto, y el Agustín [alumno] le empezó a decir que no, que era de nosotros. Entonces se enojó y dijo que si seguíamos, así como estaba nos la iba a quitar a la radio. Y al final nos suspendió un día la radio. Nos dijo que si nos seguíamos portando así nos iba a suspender la radio en serio.

L: ¿Y ustedes qué piensan sobre que es de...?

K: Y el Agustín empezó a decirle que la radio no era de él, que no la mandaba. Que la señó Andrea nos había regalado la radio, que era de nosotros. Y el profe dice que si querían hacer la radio, que la hagan afuera de la escuela, que no nos iba a prestar más la computadora...¹⁴

En esta situación particular se puede observar cómo el *habitus* es también capacidad inventiva dentro del marco de lo posible, abriendo la oportunidad de romper con la reproducción del orden establecido. Es decir, el proyecto

de la radio -al ser disruptivo en la normalidad escolar- se convirtió en un objeto disputado por adultos/as y niños/as. Sin embargo, aquí entendemos que esta experiencia de agencia infantil en torno a la expresión oral implicó la defensa de un proyecto que ya no era de los educadores/as, sino de ellos/as mismos/as. De este modo, las clasificaciones del orden social entran en lucha por la disputa de un bien, que en este caso concentra las capacidades autónomas y discursivas de los/as niños/as de Sexto.

Respecto a cómo estaba conformada la programación de la Radio Rebelde, la misma estaba compuesta por un espacio para difundir noticias, chistes, rimas, música, y un segmento que los/as niños/as denominaron “La señó no me escucha”. Aunque existía una sección para transmitir noticias que a los/as niños/as les parecieran relevantes, “La Señó no me escucha” fue un espacio construido para hablar sobre temáticas que hacían al “ser niño/a” dentro del ámbito escolar. Contrariamente a esta sección, el espacio de las noticias daba cuenta de un recorrido por diferentes medios informativos, donde los/as niños/as extraían novedades que creían importantes para contar en su radio. Estas podían ser de descubrimientos científicos, noticias de política nacional y local, o vinculadas a violencia de género. También se abordaban eventos relacionados a conflictos barriales o accidentes de tránsito que se producían en el barrio. Asimismo, aparecían de manera frecuente notas referidas a las novedades de la planta de Monsanto¹⁵.

El surgimiento de la sección “La Señó no me escucha” fue producto de la lluvia de ideas propuesta para pensar el nombre de la radio. Uno de los chicos levantaba insistentemente la mano para decir su propuesta, pero, la docente no lo escuchaba. Cuando por fin tuvo la palabra dijo en tono de queja: “La Señó no me escucha”, por lo cual el resto de sus compañeros/as se rieron pensando que proponía ese nombre. La educadora lo tomó como opción, pero finalmente fue descartado, y pasó a ser un segmento que reivindicaba la autonomía infantil dentro del espacio escolar. En palabras de los niños que llevaban adelante “La

13 Marcelo es docente de EPB de Sexto Grado y educador de Informática de Piedra Libre para todos mis compañeros.

14 Entrevista grupal a Sexto Grado Turno Mañana. Malvinas Argentinas III sección, Gran Córdoba, Argentina, 22 de octubre de 2015.

15 En 2012, Monsanto anunció la construcción de la mayor planta de semillas de maíz transgénico de América Latina, que iba a funcionar en el barrio donde se encuentra el centro educativo.



Seño no me escucha”, trataba de lo siguiente:

Este segmento habló de lo que pasó y de lo que sienten las personas que a diario conviven en la escuela. En este espacio entrevistamos a distintos compañeros, pasamos noticias escolares, contamos las vivencias de sexto grado (Radio Rebelde, 2015b).

Al presentarlo en su primera edición los chicos que eran responsables del mismo decidieron exponer temáticas que hacían a la relación entre los/as niños/as y los/as adultos/as dentro de la escuela:

Locutor: Damos inauguración al segmento ‘La seño no me escucha’ a cargo de Andrés y Ariel. ¿Qué tienen para contarnos chicos?

Andrés: Nos gustaría que no nos griten, que si están insultando a alguien y le decimos a la seño que lo mande a la dirección, que nos escuchen y no tengamos que decir diez veces las cosas, que los profesores nos ayuden en nuestros problemas, que los adultos traten de que no haya más bullying.

Ariel: ¿Por qué decimos esto? Porque nos enojamos y a veces desconcentra a los demás compañeros que no tienen nada que ver, para evitar las peleas, para que no tengamos que pelear con la seño, para no venir golpeado al colegio, porque nos hace sentir mal (Radio Rebelde, 2015a).

Así, la radio no sólo fue una herramienta didáctica de apropiación discursiva y de acercamiento a bienes culturales, sino que también empezó a funcionar como un instrumento que daba voz a los/as niños/as para expresar situaciones de las cuales querían hablar frente a todo el espacio social que conformaba la escuela. De esta manera, se convirtió en un dispositivo que irrumpió en la normalidad escolar, ya que la práctica de un ejercicio propuesto y potenciado por los/as niños/as habilitaba una *autonomía* en términos de lo que Bustelo define como: “El proceso por el cual la infancia desarrolla progresivamente su conciencia, su subjetividad, y se diferencia de la generación adulta y lo que ella representa” (Bustelo, 2011, p. 147).

Asimismo, la apropiación de la radio por parte de los/as chicos/as de Sexto Grado, pudo observarse en la ha-

bilitación de ritos de comunicación para niños/as muy tímidos/as, a los cuales les costaba apropiarse de los proyectos. Lo pudimos advertir cuando propusimos un ejercicio de escritura libre, Ciro decidió relatar su experiencia con la radio, poniéndole palabras literarias a lo que disfrutaba hacer:

Havia una vez un chico que se ya maba Pedro [Abajo tachado se podía leer ‘Ciro’] y en la escuela tenían un taller de radio que se llamaba radio rebelde y legustaba mucho la radio y los profesores se llamaban seño Lucrecia y seño Andrea y heran buenas las dos seños y a mi me gustaba muchísimo y amimegustaba el sonido y si empre meba agustar. Cuando ponen la musica yo subo el bolumen y controlo el microfono y cuando termina la radio ayudo a guardar los cables [sic]¹⁶.

Lo curioso de su relato es que empieza hablando de sí mismo, pero tomando distancia (“Había una vez un chico”) y luego se confunde, terminando su escrito en primera persona.

De esta manera, tomar la palabra, para ellos/as no solo implicó un ejercicio de ciudadanía activa, sino también posibilitó que:

Encontraran en lecturas, ocasionales o regulares, no tanto un escalón decisivo para llevar a cabo un ascenso social, sino múltiples rodeos para encontrar un lugar, para reapropiarse un poco de su vida, pensarla, soñarla. Gracias al arte de un mediador (padre, amigo, maestro, bibliotecario...), un día comprendieron que, al dar vuelta las páginas, de lo que se trata es de leerse a sí mismos y a este mundo (Petit, 2015, p. 71).

Conclusiones y aperturas

A partir de los recortes presentados en las entrevistas y en las notas de campo hemos dado cuenta de las ceremonias mínimas habilitadas por este proyecto literario puntual. En este sentido, la literatura es entendida desde

16 Ejercicio de escritura libre. 12 de noviembre de 2015.



una mirada adulta que buscaba acercarse al *tiempo de las infancias*. Comprendemos que el ejercicio de esta, posibilitó diferentes experiencias infantiles en relación a lo que cada niño/a y su contexto implicaban. De esta manera, entendemos que la literatura permitió, en el decir de Freire, la apropiación crítica de la palabra.

Comprendemos que, desde Literatura, las ceremonias mínimas del proyecto radial se conformaron en tanto ritos de institución que, a través de actos insignificantes y cotidianos, se fueron transformando en “camino lectores” (haciéndose *cuero*) en los/as niños/as, a modo de una especie de *contraadiestramiento del habitus* (Bourdieu, 1999). Decimos *contraadiestramiento* porque las acciones de disputa o reapropiación de los/as niños/as implicaron un ejercicio crítico de lo que suponen los esquemas escolares tradicionales (en función de la construcción de saberes y de autoridad entre adultos y niños). Entendemos que los comportamientos de resistencia a los esquemas clasificadores también se debieron a prácticas que fueron capaces de enmarcar y canalizar reclamos que los/as propios niños/as demandaban hacia los adultos/as, producto de la dialogicidad que implicaba una escucha atenta hacia sus necesidades.

En lo que refiere a la propuesta político-pedagógica del espacio de Literatura, concluimos que ésta permitió instituir legitimidad a las prácticas de lectura de estos niños/as. Traduciéndose en saberes sujetos, habilitaron un modo de apropiación de los mismos. Es decir, posibilitó la negociación cultural en tanto permitía la pluralidad de usos de la literatura y también implicó la multiplicidad de interpretaciones. De este modo, propició la apropiación de la palabra, así como también otros modos de estar en el mundo junto a pares y adultos/as. Pudimos visualizar que las prácticas de este espacio particular de manera frecuente se presentaban como disruptivas en el ámbito de la EPB. Esto es así porque las mismas atentaban contra el carácter universal, objetivo y científico que tradicionalmente se les atribuye, privilegiando la experiencia artística como modo de estar en el mundo de los/as niños/as.

De esta manera, nos preguntamos por los alcances de los proyectos literarios, no como una posibilidad de adquirir conocimiento útil, ni tampoco para acceder a determinados bienes culturales, sino para acercarnos a los modos de experimentar la infancia de niños/as de contextos di-

símiles. ¿Cuál es la potencialidad teórica - metodológica de los proyectos artísticos para establecer vínculos intergeneracionales entre adultos/as y niños/as? Entendemos que las experiencias desarrolladas aquí fueron posibles a la categoría de *ceremonia mínima* como dispositivo para observar los intercambios existentes. Asimismo, los ejercicios que implicaron la vinculación con la literatura fueron generadores de una institución de infancia ligada al reconocimiento de las mismas, en tanto los/as niños/as se posicionaron como interlocutores válidos del campo escolar.

Nos interesa recuperar la categoría de saberes sujetos, algunas de las artes de hacer descriptas, para estudiar y comprender repertorios posibles dentro del ejercicio de una práctica pedagógica de educación popular que, como pudimos observar, nunca se traduce de manera lineal. Esto se pudo atisbar en las prácticas docentes, por un lado, desde la perspectiva de la maestra que animaba el espacio de Literatura, y por otro lado, desde la perspectiva de los educadores que hacían críticas a lo que generaba el proyecto. Es decir, en la práctica pudimos ver como existen contradicciones y filtraciones entre ambos grupos de adultos/as (entre la docente que sostenía el espacio y aquellos que lo desafiaban), ya que los esquemas clasificadores no se conforman en tanto un todo organizado, sino que responden a los efectos de trayectoria de los/as agentes. Esto puede visibilizarse en los vínculos intergeneracionales que se establecen con los/as niños/as desde las prácticas pedagógicas.

Vinculamos los repertorios de acción de los/as niños/as en función de las condiciones objetivas en las que se encuentran y que enmarcan su actuar. Esto es el barrio en el que habitan, la escuela a la que asisten y las categorías que sobre ellos recaen como “niños/as habitantes de un barrio popular”. Asimismo, también comprendemos que el vínculo con las palabras a partir del proyecto puntual de la radio sirve como pantallazo de las innumerables posibilidades que la misma engendra para la construcción de nuevas experiencias infantiles, que también enmarcan nuevas relaciones entre pares y/o con los adultos/as.

A partir de todo lo expuesto, quisiéramos que las conclusiones a las que llegamos no obturen el camino descrito y recorrido, sino que sean una invitación para pensar nuevos caminos lectores posibles: ¿Cuáles serían los repertorios de acción en otros contextos escolares donde la



práctica literaria sea ejercida desde una perspectiva moralizante o enciclopedista? ¿Qué prácticas pedagógicas supondría? ¿Qué vínculos intergeneracionales se construirían? ¿Cómo se piensan y posicionan a las infancias en otros contextos particulares?

Bibliografía

- Bombini, G. (2001)** “La literatura en la escuela” en Alvarado, M. (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flasco/Manantial.
- Bombini, G. (2006)** *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008)**. La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 19-35. <https://doi.org/10.35362/rie460714>
- Bourdieu, P. (1979)** *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999)** *Meditaciones pascalianas*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bustelo, E. (2011)** *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- De Certeau, M. (1996)**. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Devetach, L. (2016)** *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Freire, P. (2010)** *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kohan, W. (2013)** *El niño en la filosofía y la filosofía en el niño*. Clase I. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía, Cohorte I, FLACSO Virtual.
- Llobet, V. (2013)** *Infancias, políticas y derechos*. Clase III, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte I, FLACSO Virtual.
- Minnicelli, M. (2013)** ¿Se acabó la infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución. Clase VII, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte I, FLACSO Virtual.
- Minnicelli, M. (2018)** *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nieto, F. (2013)** *La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión*. Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. X N° 10, pp. 101-127
- Pavcovich, P. (2014)**. *Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4566/ev.4566.pdf
- Papalini, V. (coord.) (2016)**. *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Villa María: Eduvim.
- Petit, M. (2015)** *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Roldán, G. (2012)** “Palabra jugada”. En *Palabra tomada: Publicación del Plan Provincial de Lectura*. Año 3, número 2, pp. 74-78. Disponible en: <http://lecturas-piyce.blogspot.com/2012/10/gustavo-roldan-en-palabra-tomada.html>

Documentos de investigación

- Pavcovich, P. (2018)** “Condiciones de producción de disposiciones y experiencias infanto- juveniles en barrios periféricos populares”. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Evaluado y subsidiado por el Instituto de Investigación de la UNVM.

Entrevistas citadas

- Entrevista a Andrea educadora de Piedra Libre para to-



dos mis compañeros: Malvinas Argentinas III sección, Gran Córdoba, Argentina, 28 de mayo de 2015.

Entrevista grupal a Sexto Grado Turno Mañana. Malvinas Argentinas III sección, Gran Córdoba, Argentina, 22 de octubre de 2015.

Dutto C. Palero P. (4 de julio de 2015). Me extraña araña: radio en formato infantil. Radio Universidad Córdoba Capital AM 580.

Radio Rebelde (03 de septiembre de 2015) Programa escolar del área Literatura del espacio Piedra Libre para todos mis compañeros. Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas. Emisión número 6.

Radio Rebelde (10 de diciembre de 2015) Programa escolar del área Literatura del espacio Piedra Libre para todos mis compañeros. Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas. Emisión número 18.