



**EXPERIENCIAS / NARRATIVA DOCENTE**

## **Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos contruidos con niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela**

Dialogue of living and collective narration: ties built with girls and boys between the experiences of the neighborhood and the school

**Luciana María Melto<sup>1</sup> y Mariela Muñoz Rodríguez<sup>2</sup>**

**Recibido:** 16 de octubre de 2019 / **Aceptado:** 06 de abril de 2020

**Resumen:**

Nos proponemos compartir la experiencia del taller escolar “En el barrio las niñas y niños cuentan”. Este fue un espacio interdisciplinar e intersectorial en que buscamos construir desde las voces y vivencias de niños y niñas relatos colectivos que involucren dimensiones de su vida cotidiana. En el trabajo reflexionamos sobre algunos desplazamientos necesarios en el proceso de construir narrativas comunitarias con infancias de sectores populares a partir de asumir como desafío su protagonismo y la construcción colectiva en el contexto escolar. En este sentido aparece como dimensión fundamental, reconocer las infancias como sujetos colectivos políticos con posibilidades de leer su realidad y actuar sobre ella. Por otro lado, nos interpela como adultos/as a revisar los vínculos intergeneracionales que construimos con las infancias y desde las instituciones.

**Palabras claves:**

Diálogo de vivires,  
protagonismo infantil,  
narración colectiva,  
audiovisual comunitario.

<sup>1</sup> Argentina. Licenciada en Cine y TV. Docente Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias FCH/UNSL. Participante en proyectos comunitarios desde el arte y la comunicación. Contacto: meltoluciana@gmail.com

<sup>2</sup> Argentina. Magister en Psicología Social. Becaria de doctorado de CONICET- UNSL. Docente de la materia Salud Mental Comunitaria de la Universidad de Mendoza. Activista en colectivos de salud colectiva y en la red de profesionales por el derecho a decidir. Contacto: mariela.munozr@gmail.com / Registro ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3960-6304>



**Abstract:**

We intend to share the experience of the school workshop "En el barrio las niñas y niños cuentan" This was an interdisciplinary and intersectoral space in which we seek to build from the voices and experiences of boys' and girls' collective stories that involve dimensions of their daily life. In the work we reflect on some necessary displacements in the process of building community narratives with childhoods from socially deprived areas, starting from assuming their role and collective construction as a challenge in the school context. In this sense, it appears as a fundamental dimension to recognize childhoods as collective political subjects with possibilities of reading their reality and acting upon it. On the other hand, it challenges us as adults to review the intergenerational links that we build with childhoods and from institutions.

**Key words:** Living Dialogue, children's protagonism, collective narration, community audiovisual.

\*\*\*

## Introducción

La participación de niñas/os en los ámbitos que transitan de manera cotidiana (familia, barrio, escuela, grupos de pares, iglesias, organizaciones barriales) y la capacidad de adultas/os para reconocer la relación de poder que se ejerce en el vínculo a través de distintas opresiones, sigue siendo un gran desafío al que nos enfrentamos como sociedad.

Nos proponemos compartir la experiencia del taller escolar "En el barrio las niñas y niños cuentan" y reflexionar sobre algunos desplazamientos necesarios en el proceso de construir narrativas comunitarias con infancias de sectores populares a partir de asumir como desafío su protagonismo y la construcción colectiva.

Entendemos que construir espacios escolares con dinámicas y relaciones que den cabida a la expresión de sus diversas maneras de sentir y vivir, pueden significar diálogos que posibiliten su participación. A la vez, la recuperación de vivencias en nuevas historias que mezclan ficción y realidad puede ser un medio para no naturalizar las condiciones de vida de las niñas y niños así como una forma de problematizar aspectos naturalizados.

En este sentido, el diálogo de saberes y de vivires -en tanto horizonte transformador y desafío cotidiano- fue la lógica que signó los encuentros en la búsqueda continua del reconocimiento mutuo y la posibilidad de la construcción colectiva de relatos que nos proponen pensar el barrio desde la vivencia de los niños y niñas.

El derecho de las niñas y niños a la salud, a la comunicación y a ser oídos en cuestiones que afectan aspectos fundamentales de su vida son los sentidos que dan base y funcionan como ejes del proyecto.

Para acercarnos a la experiencia, en primer lugar relataremos brevemente aspectos generales que entendemos ayudan a comprender el contexto de la misma. En segundo lugar, desarrollaremos los ejes teóricos que nos guiaron en el recorrido, así como los retos que suponen. Finalmente, compartiremos la experiencia haciendo hincapié en los desafíos que presenta la construcción de narrativa comunitaria en tanto espacio que sostiene procesos creativos desde las voces y vivencias de niños y niñas.

## Descripción de la propuesta

El proyecto “En el barrio las niñas y niños cuentan” fue llevado a cabo en una escuela pública de la ciudad capital de San Luis (Argentina) durante el año 2017, con niñas y niños de 10-11 años quienes cursaban quinto grado de nivel primario. La escuela es de gestión pública y está ubicada en la periferia oeste de la ciudad, en la cual confluyen numerosos barrios fundados en distintos momentos. En ellos habita gran cantidad de población migrante nacional o de países limítrofes de primera o segunda generación.

El proyecto surgió a partir de la iniciativa de una de las integrantes que se encontraba trabajando en la escuela desde un proyecto de investigación. El taller se construye como un proyecto interinstitucional entre la escuela, el centro de salud e integrantes de la universidad del área de comunicación, psicología y salud interesadas en realizar abordajes comunitarios interdisciplinarios. Por lo que se conformó un equipo de trabajo interdisciplinar compuesto por docentes y estudiantes de comunicación social, psicología, nutrición y docentes de área de lengua.

La propuesta parte de múltiples inquietudes que guiaron su diseño. Por un lado, responde a la preocupación de actores internos y externos del barrio de generar estrategias que promuevan diálogos en la construcción de la salud colectiva. Por otro lado, busca generar espacios de participación de niñas y niños en la creación de otros relatos audiovisuales sobre las infancias de sectores populares. A su vez, surge de la escucha de las infancias, quienes identificaron la escasez de espacios de juego y/o de actividades recreativas en el barrio como un factor que afecta a su bienestar.

El objetivo trazado, conjuntamente entre todas las integrantes del proyecto, consistió en construir relatos de manera colectiva donde los niñas y niños pudieran narrar sus historias, vivencias e intereses en un taller que priorizara la expresión a través del juego. En este dispositivo, el formato audiovisual constituyó un soporte flexible que organizó el encuadre del trabajo, permitiendo tomar los emergente y deseos de niños y niñas en la planificación del taller. La experiencia se desarrolló en la escuela, principalmente en horario posterior a la jornada escolar, con una frecuencia semanal de planificación y otra de desarrollo del taller con los y las niñas. También, se lograron articular algunos espacios comunes de actividades áulicas dentro del horario escolar. La modalidad de trabajo se fue configurando de diferentes formas de acuerdo a los momentos y posibilidades que el grupo y la institución proponían.

Luego de una primera etapa de familiarización, se trabajó en la creación de audiovisuales. Para esto, se comenzó con una etapa de investigación sobre distintos temas, las niñas y niños armaron las historias y luego se realizó la producción del material audiovisual. El formato elegido fue animación con figura recortada (*stop motion*) o documental. Para el primero se realizaron los dibujos (de acuerdo a escenarios y protagonistas), se tomaron las fotografías recreando el movimiento y grabaron los audios necesarios para cada narración. En el caso del documental, luego de elegir el tema y redactar las preguntas se registraron entre pares y se realizaron entrevistas a familiares de algunos niños y algunas niñas. El proceso de edición de los audiovisuales lo llevamos a cabo las coordinadoras del taller, decisión que se tomó en función del tiempo y la tecnología disponible para trabajar en la escuela. Pese a ello, el armado final tomó los comentarios y aportes de los niños y niñas recuperadas en sucesivas instancias de visualización del material.

Se logró la socialización del proceso y los videos en espacios áulicos como también externos a la escuela. Estas instancias, permitieron exhibir el material en algunos casos y compartir la experiencia en otros. La participación en estos espacios fue consensuada con las y los participantes y en algunos casos también se lograron relatos colectivos de la experiencia desde sus voces.

## Nuestros puntos de partida

Pensamos la narración en tanto fenómeno complejo de la cultura humana que posibilita a hombres y mujeres, niños y niñas a construir significados sobre el mundo que los rodea y el modo de habitarlo, a partir de la creación y el intercambio de historias posibles<sup>3</sup>. En esta trama que emerge de recrear e intercambiar sentidos, la comunicación configura un proceso complejo intersubjetivo que posibilita la construcción de identidades colectivas asumiendo la tensión dialéctica entre acuerdos y conflictos. Barbero<sup>4</sup> expresa que la relación entre narración e identidad cultural no es sólo de índole expresiva sino fundamentalmente constitutiva. Las identidades colectivas, siempre dinámicas y en reconfiguración, se constituyen a través de múltiples procesos discursivos en los cuales los diferentes sectores sociales construyen relatos sobre sí mismos.

Asumiendo que la construcción de las identidades culturales no se agota en los relatos de los medios, concebimos el audiovisual comunitario como una estrategia posible en la construcción de discursos, imaginarios y expresiones de los colectivos en resistencia. Desde allí su importancia, en tanto espacio político, desde el cual construimos relatos propios frente a las representaciones masivas de los medios, y en tanto apuesta a descentralizar la hegemonía de producción audiovisual de significados sociales.

El audiovisual como estrategia de comunicación comunitaria, tiene un largo camino recorrido en América Latina y en nuestro país. Estos espacios toman sentido en torno al derecho a la comunicación en tanto reivindicación de los y las excluidas y silenciadas en el discurso público<sup>5</sup>.

Si bien no se puede homogeneizar las características de los proyectos que se enmarcan dentro del audiovisual alternativo, popular y/o comunitario, sí podemos entenderlos como espacios que tienen horizontes y sentidos comunes vinculando la comunicación y luchas políticas transformadoras<sup>6</sup>. La autora pone de relieve como características distintivas de estas experiencias el constituirse en prácticas de contra-información, expresar la realidad de sectores de la comunidad que no están visibles en los medios comerciales o gubernamentales, construir una voz pública desde una agenda propia de los sectores populares, tener independencia en la toma de decisiones y generar la participación de la comunidad en el mismo proceso de producción. A esto, puede agregarse la necesidad de descentralizar los circuitos de circulación de las narraciones, valorizando los espacios barriales, escolares, comunitarios como lugar de encuentro con otros y otras desde donde se producen pensamientos contrahegemónicos que a su vez pueden tomar forma en nuevas narraciones que permitan compartirlos.

Desde estos enfoques, se disputa fuertemente el sentido de la imagen, marcando distancia de los circuitos de la industria que asumen los contenidos audiovisuales como productos; de los círculos artísticos que los conciben en tanto obras de arte propiedad de un autor y de los usos ideológicos partidarios que entienden al receptor como una persona pasiva. Polanco y Aguilera<sup>7</sup> proponen pensar el sentido del audiovisual desde la comunicación comunitaria a partir de la idea de *imagen - política*, en la que el sentido está puesto en los procesos sociales que sostienen y en las transformaciones que genera en lo colectivo, trascendiendo el momento de la creación audiovisual. Así, sintetizan como ejes centrales de estos enfoques la construcción colectiva de las narraciones, la apropiación de las comunidades de las habilidades comunicativas, la utilización de las piezas audiovisuales en la dinamización de procesos sociales y la incidencia de estos mensajes en la propia comunidad.

<sup>3</sup> Jordi Sánchez Navarro, *La narrativa audiovisual* 13-14 (Barcelona: Ed UOC, 2006)

<sup>4</sup> Barbero "Claves de debate. Televisión pública, televisión cultural: entre la renovación y la invención". (Buenos Aires: Ed. La Crujía, 2005).

<sup>5</sup> Alfonso Gumucio *El cine comunitario en América Latina y El Caribe*. (Bogotá: Ed. FES Comunicación, 2014)

<sup>6</sup> Natalia Vinelli *La Televisión desde abajo* (Buenos Aires: Ed. Río Suená, 2016).

<sup>7</sup> Gerylee Polanco y Camilo Aguilera. *Luchas de representación. Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el sur-occidente colombiano* (Colombia: Universidad del Valle. 2011).

A su vez, cuando pensamos en los colectivos de sectores populares aparecen las infancias como grupo social doblemente silenciado. Por un lado, porque son parte de sectores sociales históricamente excluidos económica y culturalmente del lugar de autorrepresentación, a quienes se les desconoce su condición de actor social capaz de entender críticamente su realidad y de actuar para transformarla. Los sectores populares son representados por los discursos hegemónicos desde la carencia o la criminalización, ocluyendo sus tramas y estrategias de organización. Por el otro, en relación a la niñez y su palabra subordinada a la mirada adulta. En este sentido, los niños y niñas principalmente son nombrados y comprendidos desde una incompletud aparente (en tanto aún no son adultos o adultas), lo que hace que en el aquí y ahora su palabra, sus sentimientos y vivencias posean un valor relativo.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN)<sup>8</sup> viene a poner en escena esta dificultad históricamente construida en los vínculos intergeneracionales, institucionales, así como en las ciencias. En estos espacios, sus voces, formas de nombrar y sentir, se comienzan a reconocer como legítimas y aparecen como desafío para la adultez en los vínculos intergeneracionales y sus modos de ejercicio de poder en los encuentros con ellas y ellos. La escucha, el respeto y valoración de su opinión, el acceso a la información y la posibilidad de decisión en temas vinculados a sus vidas comienzan a ser dimensiones centrales para repensar y habilitar su participación.

Sin embargo, la CIDN así como las políticas públicas que son creadas desde ella, no son inmediatas en su aplicación sino que implican un desandar las maneras instituidas de vinculación con las infancias en tanto desafío a la inclusión de sus voces en las prácticas cotidianas. Uno de estos espacios sociales, con grandes dificultades para hacer lugar al protagonismo infantil es la escuela. Esta posee un rol homogeneizador y desarrollista que prioriza una visión ideal de la infancia, reproduciendo principalmente un modelo de ciudadano eurocéntrico desde el cual se niegan las características múltiples de las infancias latinoamericanas<sup>9</sup>. Estrategias discursivas que también poseen los medios de comunicación hegemónicos y su programación.

En este proceso de reconocimiento de las infancias como sujetos políticos, portadores de saberes y lecturas de su realidad, el diálogo de vivires puede constituirse en un marco epistemológico y metodológico que aporta potentes herramientas para la construcción de puentes intergeneracionales que permiten reconocer múltiples infancias desde sus experiencias, creencias, cosmovisiones, historias familiares, sentires, deseos. Ello supone asumir el diálogo de vivires, en tanto posibilidad del encuentro entre la palabra y la escucha: como relación de reconocimiento recíproco de las diversas vivencias cargadas de saberes vitales, en las que intergeneracionalmente podemos crear procesos de aprendizajes colectivos significativos que generen espacios de participación potencialmente transformadores. Desde allí, entendemos el diálogo de vivires como un lugar de encuentro que potencia la tarea común de conocer(nos) y actuar colectivamente<sup>10</sup>.

En el reconocimiento de la niñez como colectivo de derechos se comprende su protagonismo, en tanto capacidad para incidir en las relaciones sociales de las que participan con su acción y opinión transformadora<sup>11</sup>. Por lo tanto, en nuestra experiencia, emprender un proceso conjunto intergeneracional lo entendemos posible desde una construcción colectiva en la que las voces de todos y todas las participantes pudiera ir armando un proyecto común. En éste, emergen como desafíos tensionar las lógicas adultocéntricas en contexto escolar: por un lado las rutinas, reglas y modos de interacción entre niñas y niños y adultas y por otro lado, el reconocimiento de

<sup>8</sup> Naciones Unidas *Convención internacional de los derechos del niño*. 1989

<sup>9</sup> M. Fernanda Cobo Correa, Sara Quintero Campo, y L. Vanesa Muñoz Rodríguez, “Colonialidad e Invención de la niñez: anuncios publicitarios revista cromos 1957-1975” (trabajo de grado, Universidad San Buenaventura Cali. 2013).

<sup>10</sup> Ana Masi et al, “Diálogo de Saberes y Educación” (San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L. 2017).

<sup>11</sup> Valeria Lobet Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. *Fractal*, n. 23(2011).

sus voces como válidas en contextos en los que principalmente es la voz adulta la portadora del saber, doblemente validada por el adultocentrismo y las perspectivas bancarias que, generalmente, predominan en la educación.

## **El taller como espacio de encuentro y el camino compartido con las niñas y niños**

Recorrer las experiencias con el objetivo de aprender colectivamente de lo vivido desde los espacios de educación popular, implica un esfuerzo analítico importante que supone un proceso dialéctico entre distanciamiento e implicación<sup>12</sup>. La complejidad que emerge de las experiencias que buscan desandar caminos ya conocidos, nos impone definir los límites de lo que se pretende comprender, ya que las experiencias (y en mayor medida las que dejan huellas en nuestras subjetividades) generalmente desbordan las explicaciones ordenadas.

En este escrito, nos enfocamos en revisar la experiencia del taller desde las posibilidades y desafíos del protagonismo infantil, la revisión de las matrices adultocéntricas que estructuran los vínculos intergeneracionales y las posibilidades del diálogo de vivires para entablar nuevas relaciones en el contexto escolar.

En el proceso del proyecto podemos identificar tres momentos que ayudan a comprenderlo: la familiarización y construcción de acuerdos, la articulación entre el taller y el aula escolar para la feria de ciencia y la construcción de historias del barrio desde la mirada de las infancias en el espacio taller<sup>13</sup>.

### **Re-Aprendiendo en el encuentro:**

La familiarización, en tanto proceso de reconocimiento mutuo desde la pluralidad en los que se entablan vínculos, acuerdos y se empiezan a construir confianzas, alianzas y límites entre los distintos participantes, la entendemos como un momento central en las condiciones de posibilidad de los proyectos. En este proceso se construyen los primeros puntos de referencia comunes, se desarrollan formas de comunicación e inicia un proyecto compartido<sup>14</sup>. En ese contacto con la realidad también el verdadero proyecto empieza a tomar forma desde las necesidades, posibilidades e intereses de quienes participan. En nuestra experiencia, estos puntos de partida fueron un lugar planificado que buscaron crear puentes entre el barrio y la escuela y entre quienes participamos del proyecto. Una caminata por el barrio para recorrerlo desde las miradas de los niños y niñas fue la primera actividad de esta etapa. Nos permitió conocernos entre los y las participantes y comenzar a vincularnos. También nos encontramos con las burocracias institucionales.

Se realizó un mapeo territorial para identificar los lugares que les interpelaban, que despertaban su interés, los accesibles y los prohibidos, los que portan historias, las personas, negocios, instituciones que son parte de su cotidianeidad. Con las vivencias puestas en diálogo, las niñas y niños dibujaron un mapa del barrio marcando anécdotas y puntos de referencia que les eran relevantes. Estos mapas se pusieron en común entre los tres grados y se comentó la propuesta de trabajo del taller en un horario posterior a la jornada escolar. A su vez las docentes tomaron la experiencia para trabajar sobre narración en el aula, algunas de manera escrita, otras oral.

<sup>12</sup> Pedro Enriquez y Gabriela Luciano "Investigación e intervención socio-política. Diálogo y encuentro entre dos prácticas humanas transformadoras" (San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2018).

<sup>13</sup> Sonia Ávila et al. "En el barrio los niños y las niñas cuentan: relatos de un proyecto de articulación" (Ponencia, Universidad Nacional de Cuyo, 18 de noviembre de 2017).

<sup>14</sup> Maritza Montero, *Hacer para transformar* (Buenos Aires: Paidós, 2006)



Al ser una actividad a realizar en la escuela pero que no era parte de la propuesta sólo académica, se convocó a padres y madres para realizar un encuentro en donde se construyeron algunos acuerdos de trabajo: objetivos del espacio, horarios y días que les parecían más apropiados, lógicas de cuidado, autorizaciones, solicitud de consentimientos, entre otras.

Los primeros talleres con niñas y niños tuvieron como finalidad imaginar cómo sería el espacio, qué actividades les gustaría realizar y cuáles serían los acuerdos para relacionarnos. En estos encuentros se pusieron en práctica y en tensión estas primeras construcciones. En la primera etapa participaron niñas y niños de los tres quintos grados. El mayor desafío fue crear un marco de trabajo conjunto, ya que existían problemas vinculares entre las divisiones que quedaban invisibilizadas en la tarea escolar. Desde el inicio, entre las coordinadoras del taller, comenzaron a emerger preguntas en torno a la autoridad al menos en dos sentidos. Por un lado, aparecía la duda de cómo se comprendía la autoridad, junto a temores y resistencias de caer en actitudes autoritarias frente a la dificultad de manejar el grupo. Por otro lado, intentamos comprender nuestra inserción institucional y las lógicas que desde la escuela se manejaban para hacer frente a los conflictos entre pares, que a su vez muchos de estos tenían una historia escolar.

Así, se pusieron en juego los límites y posibilidades para crear nuevas maneras de relacionarnos ya que se poseía un modelo de vinculación intergeneracional en donde la regla y la sanción eran pedidas por los y las estudiantes. Ante esta situación, la propuesta continuó apuntalada desde generar una forma de vinculación más horizontal, en la que conviviera la diversidad y se pudiera ir consolidando acuerdos a la par de fomentar el cuidado mutuo. Entendíamos que desde estas lógicas se construirían lentamente modos de relación donde las disputas de poder (que influyen como factores reproductores de las condiciones de dominación) se fueran deconstruyendo y así se permitiera la inserción de nuevas formas de relación entre pares e intergeneracional.

Crear el espacio vincular del taller en tanto posibilidad de participación y escucha de la palabra entre compañeras y compañeros constituyó un eje de trabajo previo y transversal a la construcción colectiva de las historias y la realización audiovisual. En este sentido, el primer gesto de escucha que debimos hacer fue registrar la imposibilidad de las niñas y niños de participar en el marco que habíamos creado, por lo cual se adaptó la propuesta trabajando con cada grado por separado, definiendo la tarea a partir de sus particularidades e intereses.

## **Entre la tarea y el juego: el taller en el aula**

El encuentro con las maestras se hacía difícil por las diferencias de horarios laborales y al no ser el taller un eje central de la planificación pedagógica. En este contexto, las docentes pidieron colaboración para el armado de los proyectos de la feria de ciencias y entendimos que era una buena instancia para construir en conjunto. La segunda etapa del taller se desarrolló dentro del aula y en el marco de la feria de ciencias escolar. Dos de los cursos trabajarían sobre la temática de los estereotipos de belleza y uno abordaría los saberes familiares sobre hierbas y plantas medicinales. Para la creación de relatos audiovisuales trabajamos en los diferentes cursos partiendo de las temáticas propuestas por las docentes, entendiendo que esto era una posible limitación en torno a la participación ya que no partía desde sus inquietudes y respondía a las lógicas de tarea escolar.

Para construir los relatos sobre los estereotipos de belleza con las niñas y niños asistimos una semana completa a los cursos, acompañadas de las docentes y realizamos talleres para desarrollar diferentes ejes temáticos e ir construyendo las narraciones. Si bien, el proceso fue acordado y planificado entre las adultas, no en todos los casos pudo llevarse a cabo de la manera

pautada, ya que las diferentes posturas pedagógicas y didácticas frente a la producción de saberes entraron en tensión. Sin embargo, cada grupo de estudiantes realizó producciones en donde fue posible encontrar aspectos que les interesaban, permitiendo así mostrar sus modalidades de denuncia, preocupación y en algunos casos de resistencia frente a los problemas que entendían como centrales frente a la belleza.



*Imagen 1. Historia de la princesa luchadora*



*Imagen 2. Puesto de pan y torta con chicharrones*



Uno de los grupos basó su narración en una princesa luchadora, libre y valiente, que trabaja para poder resolver sus necesidades básicas. En este relato aparece un rol político de la mujer desde su protagonismo y autonomía, tensionado con la mirada hegemónica de una mujer dependiente. La princesa, protagonista de la historia, habita en un barrio en el Valle San Juanito, viste polleras cortas y botas de cuero y trabaja en la elaboración de pan para alimentar y ayudar a su hermano. Un día se pierde en el bosque y convive con los animales quienes le ayudan a encontrar el camino a su casa. Los hombres y mujeres del pueblo no le creen que haya resuelto sola la situación, sin la ayuda de un príncipe que la rescate. Son los animales quienes al contar lo sucedido en el pueblo logran que le crean. En esta historia se observa una actitud autónoma de la princesa, cambiando las lógicas hegemónicas tanto de los cuentos como de las mujeres en sí. Además, se observan las dificultades en los vínculos intergeneracionales y patriarcales en los que el ser mujer y joven condicionan el descreimiento de los adultos y adultas.

A su vez en la narración se entran situaciones cotidianas características de las condiciones socioeconómicas del barrio como el trabajo familiar desde los oficios para sostenerse, con modelos de personajes protagonistas que responden a relatos ficcionales hegemónicos.



*Imagen 3. Una historia para reconocer la belleza.*

Otra de las narraciones, tensiona la mirada externa e interna de la belleza, donde el aspecto físico hegemónico no necesariamente condiciona el ser buena persona. Es por cariño que se puede cambiar. El protagonista es un chico muy lindo, del que todas las chicas están enamoradas pero que tiene conductas nocivas (trata mal a las personas, se burla, se droga y fuma). Conoce a una cantante joven y trata de convencerla de que fume. Ella no accede y pide que la respete. Él cambia porque la quiere, pasean y toman helados. Si pensamos estos elementos en el marco de las lógicas heteropatriarcales, es comprensible dentro del amor romántico.

La tercera historia plantea aspectos de discriminación entre pares en el ámbito escolar, donde la burla y sobre todo los apodosos son un factor que genera intenso malestar en los niños y las niñas. Martina es una niña que se siente muy linda y al llegar a la escuela sus compañeras y compañeros se burlan y le ponen apodosos. Comienza a sentirse fea y triste. La solución que encuentran en la narración es la mediación de un nuevo compañero con el grupo. Él hace revisar que hay distintos tipos de belleza y que Martina también es linda. Esto hace que ella recupere su bienestar. Es interesante ver cómo la solución es conseguida entre pares y no es la adultez quien la media.



*Imagen 4- La belleza por dentro*

Estos procesos mostraron posturas políticas claras de cada grupo en la construcción de las narraciones, evidenciando cómo “el orden socio-político produce las subjetividades en sí”<sup>15</sup>. Estas se ponen en juego en significaciones, sensibilidades y prácticas de niños y niñas. Los espacios posibles para crear sus propios discursos y poner en juego sus lugares de producción de saber y sus vivencias, se hacen presentes en los intersticios que dejan las lógicas educativas prescritas desde el currículum. Cada una de las narraciones logra recuperar aspectos de interés o preocupaciones de cada grupo, profundizando en ejes diferenciales de sentido. Así como también, algunas despliegan construcciones que se escapan de los lugares hegemónicos de producción discursiva, otras las recrean y en otras conviven y se tensionan.

<sup>15</sup> Andrea Bonvillani, “Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes” (Bogotá: CLACSO, 2012): 192.

Durante la realización del trabajo sobre las plantas medicinales el aspecto más evidente fue que las niñas y niños que tenían y usaban plantas en sus casas de manera cotidiana se mostraron más entusiasmados en los relatos, búsqueda de información o tenían anécdotas para compartir, teniendo así lugares de participación más activos frente a la tarea. La participación encuentra sentido en el vínculo entre su saber familiar y cotidiano y el espacio del aula como legitimador de este conocimiento.

Es significativo el caso de una niña que frecuentemente su participación, en la tarea escolar y los vínculos dentro del aula, se desarrollaba desde la oposición o la disrupción. Descubrir que la escuela entendía como valioso algo que en su casa también tenía un significado importante y que la información construida con su mamá implica un saber que podía compartir en el aula, le permitió modificar su lugar de participación en el grupo y a atravesar la experiencia de aprender desde el entusiasmo. El entusiasmo no entendido como diversión o entretenimiento, sino como reconocimiento de que eso que está pasando tiene que ver conmigo, por lo tanto, me moviliza y me reconoce. Entendemos, que esta transformación en las dinámicas áulicas, que en alguna medida creó lazos entre los vivires de las niñas y niños y la escuela, fue posible a partir del reconocimiento escolar del saber de sus familias y de la valoración de las voces de adultas referentes de sus vidas dentro del aula.

En la realización de los audiovisuales se utilizó la técnica *stop motion* para contar los relatos referidos a los estereotipos sociales y en el caso de las plantas medicinales se eligió el registro documental. A nivel de realización, se pusieron en juego los roles frente y detrás de cámara, tarea sostenida desde la exploración y el juego intergeneracional. En esto se ponen en juego modos diferentes de aprender aquello que les entusiasma, desde la prueba y error, desde lo lúdico. Las habilidades y gustos por la fotografía hicieron que preguntaran, probaran y también nos fotografiaran o posaran con nosotras. Así, cada uno de los pasos se re-convertían a través del juego, la curiosidad y el ensayo en lugares de diálogo y autodeterminación que, en tanto se iban articulando, posibilitaban crear vínculos desde los intereses y características personales.

Estas realizaciones fueron presentadas en la feria de ciencias de la escuela, actividad abierta al barrio, los compañeros y compañeras de otros grados, las docentes y las familias.

## **Creaciones desde las vivencias en el barrio: el taller después de clases**

La última etapa se optó por trabajar con las divisiones por separado y dedicar un mes a cada grado en talleres luego de la jornada escolar, retomando el objetivo de indagar sus vivencias sobre el barrio y sus espacios cotidianos.

Los talleres con cada división se iniciaron con una técnica de diagnóstico sobre el barrio basado en el FODA, adaptado para niños y niñas a través de emociones y deseos de cambio: fortalezas desde la emoción de alegría o aspectos que les gustan de su barrio, oportunidades aspectos que les gustaría cambiar, debilidades aspectos que los ponen tristes o no les gustan, amenazas aquellas que le dan miedo. Los diferentes grupos se identificaron con aspectos de sus barrios que pudieron plasmar en los audiovisuales, eligiendo a su vez el género desde el que construirían la narración. Así, aparecieron historias de terror que ocurría en el barrio incluyendo en las tramas aspectos diferenciales propios de los problemas cotidianos como son el agua en las calles y la situación de vulneración y maltrato de los perros en la perrera. *La historia de los perros muertos* sucede en la bicisenda del barrio cercana a la perrera, donde un grupo de niñas y niños investigadores descubren que los trabajadores maltratan a los perros. Buscan ayuda con la policía,

quienes acuden al lugar a detener a quienes matan los perros. Al encontrarse con ellos, explican que son obligados a hacerlo y si no pierden el trabajo con el que alimentan a sus familias. La perrera es quitada al dueño y queda en manos de un pariente de una niña quien trata bien a los animales.

En el proceso de construcción de este relato, aparecen otros problemas propios de los sectores populares como son la flexibilidad laboral, las lógicas extorsivas que la inestabilidad laboral presenta, o la función de protección social que niños y niñas entienden que la policía debería cumplir.

Otro de los grupos, visibilizó su gusto por la música, mostrando la murga como actividad de recreación barrial que los convoca. Para este grupo, el toque colectivo característico de la murga constituyó una oportunidad para dejar las tensiones vinculares de lado, y les desafió a reconocerse incorporando en el ritmo o bailes a cada uno de las y los participantes del espacio.

Nos resulta significativo el proceso de este grupo de niños y niñas, quienes decidieron no trabajar con la técnica de animación propuesta desde el taller y realizar un registro documental de esta actividad que los identifica desde su barrio. En este momento, se puede percibir que se han apropiado del espacio taller para expresar lo que les gusta y lo que les aburre asumiendo como posible construir en conjunto nuevos acuerdos sobre la tarea. A la vez, esta posibilidad de decidir permite implicarse en lo que acontece en el taller como a la vez mostrar sus habilidades físicas de piruetas y danza que en el espacio escolar no son permitidas. Con estos acuerdos de base los límites también se podían tomar de otra manera. Así se pudo reflexionar sobre los modos de hacer las cosas y buscar en conjunto otras posibilidades.

El tercer grupo trabajó en una narración que muestra la vida cotidiana en el barrio, los espacios de juego y las dificultades que perciben en él. En el transcurso de la historia muestran una situación en la que se ven amenazadas las niñas y niños frente a los varones adultos y su agresividad. Además, describen una asociación entre estas situaciones y el consumo de sustancias. Esto les impide hacer un mandado que la madre les ha pedido pero no pueden contarle sobre el temor que han sentido y le mienten. Aspecto que habla de la desprotección sentida frente a las situaciones de amenaza.



Imagen 5- Historia de los niños humildes-



También aparecieron sus lugares de disfrute, el juego con sus amigos y su capacidad solidaria para resolver un problema del barrio, en este caso la limpieza de la plaza. Otro de los aspectos visibilizados por el grupo fue la precarización laboral y el lugar que ocupa los planes sociales en los actores y actrices barriales, específicamente el rol de las mujeres en la limpieza de los espacios públicos.

Todos los temas que atraviesan las historias comprenden procesos de subjetivación política, en tanto retoman desde su experiencia puntos de vista, construcciones de sentido y emociones que aparecen en las historias y se entranan en los nudos narrativos. Estos temas no aparecen sueltos, sino articulados desde sus experiencias vitales, intereses, sentimientos y significaciones que expresan su comprensión barrial articulados con sus modos de vida. Muchos de ellos dan cuenta de la segregación social que viven, esa misma que disputan y les da a su vez sentido de lo común, de lo conocido así como de la diferencia. Andrea Bonvillani<sup>16</sup> sostiene que no es posible realizar una separación tajante entre las historias personales y las prácticas políticas por las que se producen los modos de subjetivación.



Imagen 6- Corrimientos estéticos

Dar cabida a la narración audiovisual colectiva desde la niñez implica asumir ciertos desafíos y corrimientos de los modos de construcción narrativa audiovisual convencional. En este camino, fue necesario priorizar el proceso de expresión y de escucha de las niñas y niños por sobre las convenciones estéticas - narrativas del relato. Esto supone asumir el desafío de la autoría colectiva respetando las formas de pensamiento de la niñez, donde la mirada única del autor/narrador se complejiza en una construcción que integra múltiples miradas y fractura la idea hegemónica de género, unidad estética y narrativa y lleva al límite el criterio de verosimilitud creado desde lógicas adultas. Así, historias de terror tomaron la forma plástica de lanas rosas;

<sup>16</sup>Andrea Bonvillani “Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas” *Quaderns de Psicologia*, 19 (2017)

princesas protagonistas de polleras cortas, remeras raras y botas de cuero, trabajan para alimentar a su familia; niñas humildes con elegantes vestidos de princesas juegan en espacios verdes del barrio y ayudan a trabajadoras del plan social a limpiar la plaza.

Acompañar el proceso de expresión de niñas y niños nos exige vigilancia en torno a establecer una escucha abierta, a revisar nuestras miradas adultocéntricas y en ocasiones a renunciar a entender y disponernos a disfrutar. Para los y las compañeras también fue un desafío poder aceptar una estética híbrida resultado de la construcción colectiva, que en muchas ocasiones contradice los estereotipos de imagen creados desde los modelos de audiovisuales mediáticos. Es interesante percibir cómo quienes pudieron aceptar sin reglas preestablecidas la propuesta del otro y otra pudo mantenerse en la tarea colectivamente proponiendo diálogo y resoluciones frente a los malestares.

Otro desplazamiento importante es aceptar la inexistencia de un público ideal para quien se crea el relato. Para los niños y niñas el sentido de la historia está anclada en el presente mismo de inventarla, y más precisamente en el acto de fabricarla con dibujos o con imágenes documentales junto a sus compañeros y compañeras. Este sentido puesto en el hacer no inhabilita la posibilidad de entramar su imaginación con sus experiencias de la vida cotidiana en el barrio, las cuales pueden leerse en las tramas de las historias, sino que se potencia en el hacer colectivo que se sostiene en el juego como proceso de aprendizaje. El taller enmarcado en un espacio institucional de educación formal trajo desafíos en el tensionar la idea de eficiencia y producción con el juego, entendiendo en lo lúdico la necesidad genuina de los niños y niñas por sobre – o en diálogo con – las expectativas de las adultas en la relación enseñanza-aprendizaje de contenidos.

Los videos estuvieron terminados en noviembre y se presentaron en diferentes jornadas comunitarias: en la jornada de estudiantes de educación “Jugate Jugando”, el trabajo fue escrito a partir de su narración de la experiencia; en el II Festival de Artistas Populares “Haciendo Ruido” organizado por espacios comunitarios, organizaciones sociales y el Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-Comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, del que participaron diferentes bandas musicales y proyectos artísticos barriales; y en el V Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria llevado a cabo en Mendoza. Cada una de las instancias fue consultada con ellas y ellos para contar con su permiso para la reproducción de los videos. También a inicios de 2018 se proyectaron los videos en el jardín de infantes de la escuela ya que los niñas y niños de quinto grado manifestaron este interés.

## **Algunas ideas de cierre**

En las temáticas y procesos emergentes aparecen aspectos que nos permiten visibilizar la convivencia de instancias de autodeterminación y también protagonismo. Esto en tanto aparecen niños y niñas reconociendo sus propias vivencias, gustos y saberes, escuchando y construyendo con otras y otros pares, así como con personas de otras generaciones. Emergen también los modos en que niños y niñas muestran sus preocupaciones y teorías desde la conciencia social y conocimiento profundo y político sobre sus territorios, no sólo en relación a temas familiares o personales sino también barriales y colectivos. Estas posibilidades de descripción y explicación de las realidades de sus barrios muestran subjetividades políticas que al expresarse tienen muchas más preocupaciones de las que el adultocentrismo les atribuye. De esta manera aparecemos las adultas y adultos como responsables de poder leerlas y retomarlas poniendo en valor sus miradas y saberes sobre el mundo. Se hace evidente la necesidad de deconstrucción de la mirada adultocéntrica donde se reconocen lo infantil como superficial, inmaduro, ingenuo y concreto. Esto implica como desafío la reconstrucción de la adultez en otros lugares de co-protagonismo que reconozca a niños y niñas y sostenga las condiciones de posibilidad de los procesos colectivos.



La escuela, en tanto institución vertical y con matrices profundamente adultocéntricas, es uno de los espacios fuertemente interpelados desde los derechos de niños y niñas a la participación en los procesos educativos que acompaña. Entendemos que esto es necesario para que las y los niños habiten con sentido las escuelas y se apropien de sus procesos de enseñanza-aprendizaje entendiéndolo como proyecto social colectivo que albergue sus subjetividades políticas. Esto implicaría tolerar la incertidumbre de transitar experiencias que integren procesos de deconstrucción con reconstrucciones reflexivas de las instituciones educativas y sus praxis con niños y niñas, hacia nuevas ideas y prácticas que hagan más incluyentes y participativos estos espacios.

Cuando los vínculos se construyen con una lógica de poder verticalista, las resistencias actuadas de manera individual o grupal por las infancias, la mayoría de las veces son leídas como rebeldía dentro de los espacios institucionales. Sin embargo, asumir el desafío de transitar espacios de escucha y participación, permitió en esta experiencia que las niñas y niños expresaran sus deseos, saberes, sentimientos y vivencias a través del diálogo reflexivo o bien en actividades que querían realizar o les gustaban. Esto generó mayor bienestar en relación a la tarea pudiendo construir objetivos comunes desde sus saberes y vivencias. Este punto muestra cómo sus posibilidades de expresión, sean desde planos más individuales o grupales, terminan poniendo en juego necesidades colectivas que invitan a repensarnos en el vínculo intergeneracional para desde la participación comprender los procesos hacia el logro de mayor autonomía.

En la construcción colectiva de relatos audiovisuales se observa el protagonismo de niños y niñas expresado de diferentes modos a lo largo del trabajo. En los primeros momentos, por la posibilidad de compartir sus experiencias y saberes, poniendo en juego sus gustos o aburrimientos, también sus malestares. Luego, en sus narrativas con las significaciones políticas que emergen de sus producciones. Sin embargo, nos es difícil pensarla desarticulada de la relación intergeneracional, es decir de lo que la adultez sanciona, propone y/o habilita. Las generaciones, con sus posibilidades y lógicas de representación, hacen posible diferentes sentidos puestos en la participación, por lo tanto al ser el vínculo intergeneracional principalmente asimétrico, la capacidad de protagonismo de los niños y niñas es creada<sup>17</sup>. Aparecemos los adultos y adultas necesitando reformular por un lado nuestros lugares de protagonismo y a la vez se precisa cambiar nuestros marcos de comprensión de la participación. Muchas veces al sostenernos desde la modernidad racional vemos la participación sólo en y a través de la palabra; pero la participación de las infancias se expresa también en las emociones, en las resistencias y en la acción. Por lo tanto, entendemos que generar espacios y vínculos donde la expresión de sus ideas, sentimientos y vivencias es validada, es una forma de hacer posible su protagonismo. Este hacer juntos y juntas intergeneracionalmente Cussianovich<sup>18</sup> propone que sea pensado como un co-protagonismo. Esto sostenido en una transformación mutua tanto de los lugares y ejercicio del poder como al reconocer los aprendizajes que niños y niñas provocan a partir de sus formas de relación y saberes del mundo.

Entendemos, que recuperar la vida cotidiana significa incluir las experiencias de las personas, y por ende también implica incluir sus saberes generados en dichas vivencias. Para esto, es necesario que prime el esfuerzo de escuchar y escucharse para construir la voz común no sólo desde el lenguaje verbal. Para esto, coincidimos con De Sousa Santos,<sup>19</sup> necesitamos romper antagonismos que hegemónicamente se sostienen. En este caso entre las generaciones y las diferentes culturas, para posibilitar el reconocimiento mutuo, la comunicación profunda y la co-construcción de los significados comunes. Esto permite avanzar a “la creación de un saber

<sup>17</sup> Santiago Morales y Gabriela Magistris, *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. (Buenos Aires: Nadia Paola Fink, 2018)

<sup>18</sup> Alejandro Cussianovich *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura* (Lima, IFEJANT, 2010).

<sup>19</sup> Boaventura De Sousa Santos “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. *El Otro derecho*, 28 (2002).

colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación”<sup>20</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

Ávila, Sonia, García, Luciana, Gómez, Liliana, Melto, Luciana, Muñoz Rodríguez, Mariela, Santander, Sara, Tula, Pilar. “En el barrio los niños y las niñas cuentan: relatos de un proyecto de articulación”. V *Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 17-19 de noviembre de 2017

Barbero, Jesús Martín. “Claves de debate. Televisión pública, televisión cultural: entre la renovación y la invención”. En Omar Rincón, Coord. *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, 35 – 69. Buenos Aires: Ed. La Crujía, 2005.

Bonvillani, Andrea “Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes”. En Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez y Pablo Vommaro (Comps) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: CLACSO, 2012: 191-202.

--- “Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas” *Quaderns de Psicologia*, v. 19, n. 3 (2017): 229-240.

Cobo Correa, M. Fernanda, Quintero Campo, Sara y Muñoz Rodríguez, Laura V. *Colonialidad e Invención de la niñez: anuncios publicitarios revista cromos 1957-1975*. Trabajo de grado de licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Universidad San Buenaventura Cali, 2013.

Cussianovich, Alejandro *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima, IFEJANT, 2010.

De Sousa Santos, Boaventura. “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. *El Otro derecho*, 28 (2002): 59-83. [http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa\\_DDHH.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa_DDHH.pdf)

Enriquez, Pedro y Luciano, Gabriela “Investigación e intervención socio-política. Diálogo y encuentro entre dos prácticas humanas transformadoras”. En Miguel Flores, Gabriela Luciano y Mariela Muñoz Rodríguez, Comp. *Hacia el desarrollo del bienestar en las comunidades: saberes, reflexiones y experiencias*, 95-118. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2018.

Gumucio Dragón, Alfonso. *El cine comunitario en América Latina y El Caribe*. Bogotá: Ed. FES Comunicación, 2014.

Llobet, Valeria. “Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico”. *Fractal: Revista de Psicología*, n. 23, v. 3 (2011): 447-460.

Masi, Ana Masi, Ana; Enriquez, Pedro; Hodara, Ivana; Maroa, Claudia; Ferraro, Paula; et al. “Diálogo de Saberes y Educación”. En Julio Gambina, Beatriz Rajland, y Enrique Elorza. *Educación, Movimiento Popular y Emancipación*. San Luis: Nva. Editorial Universitaria - U.N.S.L.

Montero, Maritza. *Hacer para transformar. El método en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Morales, Santiago y Magstris, Gabriela, Comps. *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Nadia Paola Fink, 2018.

Naciones Unidas *Convención internacional de los derechos del niño*. Nueva York, 20 de noviembre de 1989

Polanco, Gerylee y Aguilera, Camilo. *Luchas de representación. Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el sur-occidente colombiano*. Colombia: Universidad del Valle, 2011.

Sánchez Navarro, Jordi. *La narrativa audiovisual*. Barcelona: Ed UOC, 2006.

Vinelli, Natalia. *La Televisión desde abajo*. Buenos Aires: Ed. Río Suena, 2016.

<sup>20</sup> De Sousa Santos, “Concepción multicultural de derechos humanos”, 75-76.