

Volumen 5 - Número Especial - Enero/Marzo 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Obra y Pensamiento

Aníbal Ponce

REVISTA INCLUSIONES

EDITORA NÚMERO ESPECIAL

ALEXIA MASSHOLDER

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero / Alexia Massholder

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova
Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
221 B Web Sciences
Santiago – Chile
Revista Inclusiones
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

221 B
WEB SCIENCES

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals

MIAR 2014
Live



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

AULAVEREDA. UNA PRAXIS PONCIANA EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA

**AULAVEREDA. A PEDAGOGICAL PRAXIS WITH CHILDREN IN DIALOGUE
WITH PONCE'S IDEAS**

Drda. Paula Shabel

Universidad de Buenos Aires, Argentina
paulashabel@gmail.com

Fecha de Recepción: 06 de diciembre de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 26 de diciembre 2017

Resumen

El desarrollo del sistema capitalista ha colocado la lógica de la vida material y simbólica en una lucha antitética entre el capital y el trabajo, en la que ambos disputan sus modelos de sociedad y de ser humano. Es en el contexto de esta contienda que nos adentramos en el análisis de las nociones de infancia que circulan de uno y otro lado, haciendo énfasis en los aportes que Aníbal Ponce dejó en sus escritos y en su propio accionar como educador e intelectual. Sobre la base de sus producciones, avanzamos en el estudio de caso de AulaVereda, una propuesta pedagógica comunitaria de la Ciudad de Buenos Aires, que procura recuperar los principios del socialismo humanista forjados por el autor y ponerlos en práctica. Las asambleas infantiles y los espacios de reflexión política que allí se desarrollan con los niños y niñas que asisten al espacio emergen como formas contextualizadas del pensamiento ponciano en el camino hacia una sociedad de iguales, donde el adultocentrismo tampoco tiene lugar.

Palabras Claves

Niñez – Educación – Socialismo – Adultocentrismo

Abstract

The development of the capitalist system has placed the logic of material and symbolic life in an antithetical struggle between capital and labor, in which both dispute their models of society and of human being. It is in the context of this contest that we delve into the analysis of the notions of childhood used on the one side and the other, emphasizing the contributions that Aníbal Ponce made in his writings and in his own actions as an educator and intellectual. On the basis of his productions, we move into the case study of AulaVereda, a communitarian pedagogical project carried on in the City of Buenos Aires, which seeks to take the principles of humanistic socialism forged by the author and put them into practice. The children's assemblies and the spaces for political reflection developed there with the children, emerge as contextualized forms of pontican thought on the road towards a society of equals, where adultcentrism does not take place either.

Keywords

Childhood – Education – Socialism – Adultcentrism

Niñez y pensamiento socialista

El desarrollo del sistema capitalista ha colocado la lógica de la vida material y simbólica en una lucha antitética entre el capital y el trabajo, en la que ambos disputan sus modelos de sociedad y de ser humano. En concomitancia con el debate político y económico que suscita esta oposición, “la pregunta por la infancia interroga acerca de las formas de reproducción humana de una sociedad”¹ y, por lo tanto, preguntarse por las imágenes de niñez producidas en un determinado contexto es indagar sobre los cimientos de los diversos proyectos de sociedad y sus imágenes de futuro.

Con el surgimiento del capitalismo, el ascenso de la burguesía como bloque histórico dominante y la consolidación de los Estados Nacionales se gestó una taxonomía jerarquizada sobre los objetos, los procesos y los individuos, donde el sujeto trascendental kantiano, masculino, adulto y europeo resultaba ser el eslabón más evolucionado de la cadena humana. Allí se ubicó a la niñez como el par dicotómico de la madurez, un estadio inferior repleto de características negativas y falencias. La niñez nació así con la modernidad² y, como tantas otras categorías³, fue construida desde la desigualdad y no desde la diferencia. En este marco, los niños y niñas han sido históricamente considerados irracionales e incapaces y asociados a imágenes como la de niño-salvaje, niño-naturaleza y niño-*tábula rasa*, todas basadas en la negación de los niños y niñas como sujetos activos y reflexivos sobre sus propias vidas.

Sin embargo, esta mirada hegemónica de niñez no ha sido la única que circuló en los espacios políticos y pedagógicos produciendo definiciones y definiendo políticas públicas (discursos y recursos), dada la naturaleza inacabada de la centralización del poder y la lucha constante que se produce en el seno de los Estados modernos⁴. Si bien ha habido diversas corrientes de pensamiento que tomaron esta problemática para desarrollar concepciones alternativas de infancia⁵, nos centraremos a continuación en lo que ha aportado el pensamiento socialista a este debate.

Frente a la reificación y deshumanización, el socialismo se propone como alternativa real en tanto dignidad e igualdad de todos los hombres y mujeres, y desde allí urde otra forma de sociedad e, inevitablemente, otra concepción de infancia. Aunque asumimos que no es posible poner en práctica un nuevo modelo de infancia (o de educación, o de salud) sin un cambio social radical, estamos seguros de que no existirá tal cambio si no nos ocupamos de desarrollar una concepción de infancia que represente los ideales más revolucionarios.

¹ S. Carli, *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (Buenos Aires: Paidós, 2011), 9.

² P. Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (Madrid: Taurus, 1987). Diversos autores han cuestionado esta tesis de Ariès con argumentos más o menos sólidos, pero entendemos que su trabajo sigue siendo un marcador de cambios significativos en torno a la categoría de infancia.

³ E. Gruner, *La oscuridad y las luces* (Buenos Aires: Edhesa, 2010).

⁴ A. Gramsci, *Cuadernos de la Cárcel* (México: Era, 2009).

⁵ S. Carli, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012) e I. Cosse, *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*, Buenos Aires (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad de San Andrés, 2006).

Así lo entendieron teóricos y militantes marxistas de todas las épocas que, más o menos explícitamente, hablaron de niños/as y hasta hablaron *con* niños/as, sobre la emancipación social. El ejemplo más claro es, quizás, el de José Martí (1853-1895) que, ya en el siglo XIX, consideraba fundamental el rol de las/os más pequeñas/os en la construcción de una sociedad libre y justa y con ese espíritu fundó la revista *La edad de oro*. Esta publicación mensual afirmaba que “para los niños trabajamos” y tenía como objetivo “conversar” con ellos/as y decirles “todo lo que quieran saber (...) y de modo que lo entiendan bien”, siempre utilizando “nada más que la verdad”⁶. En este sentido, el autor reconocía a los/as infantes (explícitamente a ambos géneros) como interlocutores válidos, a quienes invitaba a escribir a la revista con sus dudas, al tiempo que asumía las particularidades de esa etapa de la vida para la que había que adaptar las explicaciones. La combinación entre ternura y respeto que encontramos en las palabras de Martí desafía cualquier concepción de infancia de la época y rectifica la noción socialista de ser humano, donde caben todas las diversidades en términos de igualdad.

El socialismo ruso en sus primeros años de revolución también se dio a la tarea de preguntarse por el lugar que niños y niñas tenían en la nueva sociedad. Podemos citar a Nadezhda Krúpskaya (1869 - 1939) y Moisey Pistrak (1888 - 1937)⁷ como dirigentes políticos y pedagogos que colocaron a la infancia en un diálogo respetuoso con la adultez, rompiendo la unidireccionalidad del conocimiento en términos generacionales. Esto resultaba fundamental para el desarrollo del proyecto soviético: “nuestra revolución intentó evitar el adoctrinamiento y, por eso, ella estuvo siempre viva”⁸. Entendiendo que su triunfo dependía de la construcción de un poder de abajo para arriba en el camino hacia una sociedad sin Estado, le otorgaron a los niños/as la agencia de ser sujetos de su propia historia, construir socialismo a su modo, desde la libertad que les daba la escuela para elegir cómo cambiar al mundo, según las condiciones materiales de cada contexto: “los niños (...) no se preparan apenas para vivir, sino que ya viven una verdadera vida”⁹.

Sin embargo, vale aclarar que la relación entre revolución social y niñez no es automática y que no todos los proyectos emancipatorios han considerado (ni lo hacen hoy en día) a niños y niñas como parte de ese cambio y, por el contrario, muchos han reproducido discursos y prácticas autoritarias e irrespetuosas en términos intergeneracionales. Ponce, en cambio, es uno de los pensadores y militantes más lúcidos de su tiempo, que pudo esbozar el problema de la infancia a partir de la pregunta por su educación.

La propuesta de Ponce para la educación de la infancia

Aníbal Ponce (1898 – 1938) es parte de esta tradición socialista y, en particular, del “marxismo romántico específicamente latinoamericano” del que habla Löwy en el Prólogo del libro de Kohan *De Ingenieros al Che*¹⁰. Ponce critica la sociedad burguesa por ser destructora del propio ser humano y propone, en cambio, un humanismo proletario que rescate lo mejor de hombres y mujeres para producir lo que luego el Che,

⁶ J. Martí, *La edad de oro* (La Habana: Editorial Gente Nueva, 2002), 5 A 7.

⁷ Pistrak fue perseguido, encarcelado y finalmente fusilado por el estalinismo.

⁸ L. C. Freitas, *A Luta por uma pedagogia do meio*: Revistando o conceito, em M. Pistrak, *A escola-comuna* (San Pablo: Expressao popular, 2009), 20.

⁹ M. Pistrak, *Fundamentos de la escuela del trabajo* (San Pablo: Expressao popular, 2000), 42.

¹⁰ N. Kohan, *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano* (La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2008), 28.

influenciado por estas lecturas¹¹, enunciaría como el Hombre Nuevo. Sujetos vueltos sobre las relaciones sociales, *humanizados*, con el amor del que hablaba Martí y la ternura enunciada por el propio Guevara.

Como intelectual orgánico de la clase, Ponce se preocupó por la gestación de una nueva cultura que no se escinda de la práctica política, que no se separe de las necesidades e intereses de los sujetos que la producen día a día: “La historia contemporánea nos enseña que en manos de la burguesía el humanismo está en trance de morir. Y morirá, sin duda, si el proletariado no le arrebatara a tiempo, junto con la hegemonía económica, la dirección de una cultura que en el momento actual solo ha sabido envilecer”¹². En su texto *Humanismo burgués y humanismo proletario*¹³ el autor propone una praxis cultural que se ocupa de aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos, en una dialéctica entre lo individual y lo colectivo como cimiento de una verdadera refundación social.

En esta apuesta por “la realización del hombre total” que elabora Ponce la infancia no fue dejada a un lado. El autor dedicó obras enteras al análisis y entendimiento de esta etapa de la vida como *Ambición y angustia de los adolescentes*¹⁴ y *Diario íntimo de una adolescente*¹⁵. Si bien son textos psicológicos en los que no ahondaremos en esta publicación, los mencionamos para ubicar la relevancia que Ponce le adjudicaba al problema de la niñez y su educación, dos temas íntimamente relacionados en su pensamiento. Tanto es así que el Instituto Cultural Joaquín V. González publicó en 1930 una serie de clases dictadas por él bajo el título *Problemas de psicología infantil*¹⁶ donde se lee al comienzo: “Compuestas ayer para algunos maestros, editadas hoy por otros, mis clases no podían alcanzar una fortuna mayor; y si este libro mereciera la responsabilidad de una dedicatoria, llevaría escrito en la más clara de sus páginas el alto nombre de los maestros argentinos”¹⁷.

Es en la pregunta por la revolución que surge necesariamente la cuestión de la infancia y la pedagogía, la formación del Hombre Nuevo en todos sus aspectos y todas las etapas de la vida: “La educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia”¹⁸. En *Educación y lucha de clases*¹⁹ Ponce analiza la propuesta pedagógica burguesa (entre otras) y nos permite reconstruir su proyecto de

¹¹ Julio Woscoboinik cuenta en su libro que Ponce fue una de las lecturas de Ernesto Che Guevara en su viaje por Latinoamérica y que fue tal su influencia que mandó a publicar sus escritos ya en la Cuba de 1961. J. Woscoboinik, *Ponce en la mochila del Che: Vida y obra de Aníbal Ponce* (Buenos Aires: Proa XX, 2007).

¹² A. Ponce, *Humanismo burgués y humanismo proletario* (Buenos Aires: Capital intelectual, 2009), 31.

¹³ A. Ponce, *Humanismo burgués y humanismo proletario...*

¹⁴ A. Ponce, *Ambición y angustia de los adolescentes* (Buenos Aires: Cartago, 1984).

¹⁵ A. Ponce, *Diario íntimo de una adolescente* (Buenos Aires: Cartago, 1981). Ponce ubica la niñez hasta los siete años para separarlo de la pubertad y adolescencia hasta los 18 años y analizar los procesos psicológicos de cada etapa. Aquí nos limitamos a pensar la infancia como la primera etapa de la vida hasta los 18 años, sin desconocer las diferencias que se suceden a lo largo del período.

¹⁶ A. Ponce, *Obras completa de Anibal Ponce* (Buenos Aires: Cártago, 1974).

¹⁷ A. Ponce, *Obras completa de Anibal Ponce...* 396.

¹⁸ A. Ponce, *Educación y lucha de clases* (Buenos Aires: Luxemburgo, 2014), 269.

¹⁹ A. Ponce, *Educación y lucha de clases...*

infancia. Por un lado hay una apuesta por “formar individuos aptos para la competencia en el mercado”²⁰, hombres útiles que produzcan y reproduzcan para el sistema. Por eso Comenius, ícono pedagógico de varias cortes europeas desde el siglo XVII, pretendía en su didáctica Magna escribir las “bases para una enseñanza rápida y sin fatiga”²¹. Sin eufemismos, el proyecto era por una educación barata y funcional. Frente a este enunciado, Ponce sostiene que “formar soñadores es, entonces, una exigencia de la revolución”²², asumiendo que la educación no es una forma de instrucción, sino la posibilidad de crítica y creación. Este movimiento ubica a la infancia en un lugar de capacidad diferente al de la sociedad capitalista, ya no es lo nuevo que hay que disciplinar, salvaje, intempestivo, sino lo necesario para hacer avanzar la historia.

Por otro lado, Ponce ubica la distinción en la educación de la burguesía y la del proletariado. Con la formación de las instituciones educativas públicas en el siglo XIX los/as hijos/as de los/as trabajadores/as fueron destinados a recibir una educación práctica, también desde la repetición, pero manual. Las niñas y niños refuerzan desde entonces su condición de clase en instituciones educativas que los preparan para dirigir o para trabajar sin saben por qué ni para quién²³. Pensar y hacer no serían compatibles en una sociedad de clases donde, de hecho, el sujeto vive escindido de sí mismo y desconoce sus relaciones sociales más constitutivas. En *Humanismo burgués...* Ponce ya se preguntaba “¿cómo es posible que continúe todavía la secular separación entre teoría y práctica, la inteligencia y la voluntad, la cultura y el trabajo?”²⁴.

La educación burguesa es, en esta misma línea, individualista desde sus orígenes renacentistas. La misma se desarrolló sustrayendo a los niños de la realidad social, cualquiera que esta sea, escindiendo a los niños entre sí y de las comunidades en las que están insertos, incluso de sus familias. En el caso de niños y niñas obreras hay una clara intención de “hacerles olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos”²⁵, pero es en todas las clases que se apuesta a una construcción de niñez aislada, culpable de su propio fracaso escolar. Frente a los aterradores números de deserción que cita Ponce describiendo la realidad argentina de la época, su conclusión es que “la burguesía no ha sido capaz de procurar a las masas durante ese lapso de tiempo ni siquiera la enseñanza mínima que estaba en su interés asegurarles”²⁶.

Ponce analiza las propuestas de reforma surgidas a partir de este evidente desencanto pedagógico, sobre todo aquellas que tomaron los idearios de Rousseau y Pestalozzi para su sustento. Concluye que bajo el lema de desarrollar “una consideración mayor por el educando”²⁷, lo que se propone es un sujeto individualizado, desprovisto de redes de contención, pero también de condicionamientos sociales, único responsable de su presente y de su destino. Se enaltece la autonomía de la infancia escondiendo tras de sí las desigualdades que atraviesan las distintas niñeces, que se ven a su vez profundizadas por estos discursos liberales y románticos.

²⁰ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 236.

²¹ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 219.

²² A. Ponce, Educación y lucha de clases... 43.

²³ Ponce explica que el desarrollo de las escuelas politécnicas, necesarias “para satisfacer al patrón” llegó acompañada de una severa vigilancia sobre esta generación “porque la hace demasiado independiente”, A. Ponce, Educación y lucha de clases... 248

²⁴ A. Ponce, Humanismo burgués y humanismo proletario... 89.

²⁵ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 255.

²⁶ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 253.

²⁷ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 206.

En estas corrientes pedagógicas reformistas la infancia es considerada entonces incapaz de comprender los problemas que la atraviesan, demasiado tierna y frágil como para enfrentarla a los males del mundo: “El pedagogo pequeño burgués cree que pone a salvo el alma de los niños porque en las horas que pasan por la escuela se esfuerza por ocultarle ese mundo”²⁸. Los chicos y chicas pasan sus días siendo privados de información y silenciados en sus opiniones de aquellos *temas de grandes* que los profesionales de la infancia (contra los que también arremete Ponce) muy arbitrariamente han designado. Estos expertos nos han enseñado que los niños y niñas no serían capaces de aprender u opinar sobre asuntos políticos y sexuales, pero están más que listos para enrolarse en cualquier credo antes de que alguien les pueda explicar el amplio abanico de opciones que hay en dicho terreno.

Ponce, en cambio, y tal como afirma Wanschelbaum en el estudio introductorio que realiza de *Educación y lucha de clases*, “recurrió a la aplicación del materialismo histórico para el análisis de los procesos educativos históricos, fijando al niño a su pertenencia de clase y como representante universal del socialismo”²⁹. Esta valorización de la infancia como sujeto histórico, capaz de comprender, analizar y actuar sobre su propia realidad, desafiaba las propuestas más progresistas de la época e, incluso, muchas de la actualidad. Si bien Ponce ha recibido críticas por esta postura³⁰ nos resulta fundamental recuperar su análisis clasista de la niñez, que no le permite confundir humanismo con el romanticismo ingenuo desde el que tantas veces se ha abordado a este sujeto.

Si bien el autor realiza una crítica directa a la violencia como metodología pedagógica, advierte al mismo tiempo que “no bastaba entonces el mucho amor a los niños para comprenderlos en sus necesidades, tan distintas a las nuestras”³¹ y remarcamos la particularización que hace de esta etapa de la vida, sin escindirla de su condición de clase. Aquí la niñez es también protagonista, es activa y respetada en sus especificidades: “Ese niño que de acuerdo a sus intereses y a sus fuerzas asume una función activa en la sociedad se coloca por lo mismo, y a pesar de las diferencias de edad, en igualdad de condiciones que el adulto”³².

Frente a lo que muchos pedagogos denominaban “el siglo de los niños”, en referencia a la relevancia adquirida por la temática en aquel momento, Ponce se manifiesta con ironía escribiendo que “El Estado burgués no solo dejó caer algunas lágrimas sobre la desgraciada causa de la infancia”³³ y describe las paupérrimas condiciones en las que vive y estudia la infancia proletaria. El autor entiende que no puede separarse la escuela de un tiempo, como no pueden separarse los sujetos, de sus bases económicas y productivas, porque necesariamente estas condicionan las formas en las que se enseña y aprende. Por el contrario, las experiencias pedagógicas deben tomar en consideración estos contextos y colaborar con la construcción de conocimiento al respecto, en tanto es esta la única forma de empezar a pensar en transformarlo.

²⁸ A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 2081.

²⁹ A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 71.

³⁰ S. Carli, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos*...

³¹ A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 258.

³² A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 2077.

³³ A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 249.

Sin embargo, el autor no cree que la escuela pueda generar por sí misma el camino hacia una sociedad de iguales: “construir al nuevo hombre a partir de la escuela de la burguesía [es una] aspiración absurda (...) los ideales pedagógicos son expresión de la lucha de clases”³⁴. Esta crítica a las posturas románticas y reformistas sobre la educación no anulan la posibilidad de una praxis alternativa en este campo o en cualquier otro. De hecho, Ponce dedicó gran parte de su vida a dar clases creyendo que la crítica organizada era una práctica revolucionaria, que el humanismo proletario es tarea del presente, que los niños no son las futuras generaciones sino las actuales y sus maestros/as son actores fundamentales de la transformación social. Tal como afirmaba Lenin en *El Estado y la Revolución* “nosotros queremos la revolución socialista con hombres como los de hoy”³⁵, el Hombre y la Mujer Nueva surgen de lo que somos en el presente y no de un ideal imaginado.

De los escritos de este autor, entendemos una reivindicación por las prácticas emancipadoras que, de hecho, existen en muchas aulas de la escuela burguesa y en experiencias comunitarias. Asumimos también la defensa por la educación laica, gratuita y obligatoria como una conquista realizada por las luchas populares en el camino a la sociedad de iguales, enaltecemos el trabajo que desde allí realizan cientos de docentes de todos los niveles y áreas, las formas de infancia que también se forjan desde sus aulas y sus sindicatos. Presentaremos a continuación una experiencia de trabajo con niños y niñas que, si bien no se desarrolla dentro de una escuela formal, entendemos que recupera algunos de los principios pedagógicos que propone Ponce.

Aulavereda, una praxis Ponceana

En el prefacio a la edición cubana que escribe Nestor Kohan en su libro *De Ingenieros al Che* el autor se manifiesta por la necesidad de usar las categorías marxistas “creadoramente”³⁶. Fue con este espíritu, en el que resuena el “Ni calco ni copia” de Mariátegui, que surgió AulaVereda (AV) como un espacio de educación para la infancia. Un espacio no formal o más allá de la escuela que comenzó a funcionar en el año 2008 en el Centro Cultural La Casa de Teresa (*El Tere*) en el porteño barrio de Almagro. El espacio, con una historia de militancia desde los 60s, había sido abandonado hacía más de una década por la crisis política y económica del país y estaba siendo recuperado por el Partido Comunista y organizaciones cercanas. Hoy el proyecto se desarrolla también en Villa 31, Barracas, Devoto y varios municipios de la Provincia de Buenos Aires, impulsado en todos los casos por el Partido y por muchos compañeros y compañeras que asumen el proyecto sin la filiación partidaria, pero convencidos/as de la necesidad de generar una línea de trabajo con y para los hijos e hijas de los y las trabajadoras.

Por su parte, AV Almagro abre sus puertas desde entonces todos los sábados de febrero a diciembre para chicos y chicas de entre 3 y 18 años, en su mayoría vecinos/as del Tere y atravesados/as por una problemática habitacional, denominador común de la Ciudad de Buenos Aires. En este contexto, AulaVereda propone un espacio de acompañamiento escolar, pero también de propuestas lúdicas y otras de reflexión política, emprendimientos productivos, encuentro con otras organizaciones, etc. Niños y niñas

³⁴ Frente a este planteo también se le han hecho fuertes críticas como reduccionista o economicista (Puiggrós, 1998) y A. Ponce, Educación y lucha de clases... 62.

³⁵ V. Lenin, *El Estado y la Revolución* (Buenos Aires: Nuestra América, 2006), 60.

³⁶ N. Kohan, *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo...* 15.

tienen la oportunidad de hacer la tarea mientras discuten la participación en una marcha o los objetivos a desarrollar en un proyecto solidario, que ellos mismos propusieron. Para los y las más pequeñas se elaboran propuestas con escenarios lúdicos en paralelo para que ellos puedan elegir y decir qué sí y qué no. Se los invita a tomar decisiones, aquellas que están a su alcance y pueden ser significativas para ese momento de su vida. Los treinta chicos y chicas que suelen asistir todos los sábados se dividen en cuatro grupos de trabajo: *Inicial* (3 a 5), *Alfabetización* (primero y segundo grado), *Medios* (tercero, cuarto, quinto, sexto) y *Grandes* (secundaria), cada uno acompañado de tres o cuatro educadores/as, que son llamados/as siempre *profes*.

Esta realidad es, sin embargo, un punto de llegada y no de partida para el proyecto porque AV empezó siendo un espacio destinado solo a niños/as de primaria que necesitaban *apoyo escolar*, según el relato de las familias que se acercaron al centro cultural preocupadas por el *fracaso escolar* de sus hijos/as. Desde entonces AV se fue transformando en el proyecto educativo que es hoy, con un abordaje de la infancia que recupera las tradiciones descritas en los anteriores apartados y propone una forma de trabajo concreta. Esto no quiere decir, sin embargo, que los y las educadoras de AV han leído todos los textos citados más arriba antes de forjar un programa y luego llevarlo al plano real. Por el contrario, la producción de AulaVereda es una práctica que ha ido incorporando debates teóricos en la medida de sus necesidades y siempre teniendo en cuenta las características de cada territorio donde se trabaja y de cada equipo de educadores/as y chicos/as. En este sentido es difícil hablar de experiencias concretas basadas en este o aquel teórico porque se corre el riesgo de hacer aplicacionismos simplistas y mecánicos que limitan los análisis. De modo que analizaremos a continuación algunos planos de AV para que los/as lectores/as saquen sus propias conclusiones.

AV surgió, como ya mencionamos, de escuchar la necesidad subjetiva planteada por las familias del barrio de que los/as chicos/as pasen de año, que accedan a los espacios oficiales de conocimiento legítimo, que es lo que problematiza Ponce en los últimos apartados de *Educación y lucha de clases*: “Ninguna sabiduría monopolizada por un grupo en detrimento de los más”³⁷. Los que fracasan, en este sentido, no son los/as estudiantes, ni los/as docentes, ni son los programas, sino que es el propio sistema, tal como lo denunciaba el pedagogo en los 30s. Sin embargo, no entendemos que por este motivo haya que abandonar la lucha en el campo pedagógico, sino que, por el contrario, durante todos estos años seguimos pensando y modificando nuestra manera de posicionarnos ante lo que hoy entendemos como un derecho vulnerado de los/as chicos/as: el derecho a una educación digna. Por eso AulaVereda acompaña las escolaridades de los/as niños/as, pero también las luchas docentes, en las marchas y en el espacio de reflexión que llevan adelante, reivindicando “que el maestro es un obrero como los otros, y como los otros, explotado y humillado”³⁸.

Semana a semana, AulaVereda comienza en Almagro con una asamblea al principio de la jornada donde se encuentran los 10 educadores y 30 niños, allí se toman decisiones sobre el espacio, sobre la merienda o los juegos que se llevarán a la plaza para jugar, se discuten, se votan, se respetan las resoluciones colectivas, se aprende a escuchar, a esperar y se va forjando la idea de que todos/as juntos/as hacemos mejor las cosas que por separado. El orden del día asambleario es más que desordenado para cualquier espectador/a, pero no así para los y las participantes que logran ponerse de

³⁷ A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 275.

³⁸ A. Ponce, *Educación y lucha de clases*... 284.

acuerdo en medio de todo ese griterío. Cualquier observador atento diría que se asemejan a las asambleas de adultos en este punto:

“[Todos sentados en ronda, profes y chicos de jardín y primaria, menos profe Helena y profe Fabiola que están paradas para llevar adelante la asamblea con una cartulina pegada atrás y marcadores en la mano. Algunos chicos piden silencio y otros están charlando, los adultos igual. Baja el ruido y Helena explica que hay dos carteles pegados en la sala, uno que dice “SI” y otro que dice “NO” y que ella va a hacer algunas preguntas y para responderlas hay que ir a alguno de esos carteles]

Helena:- Bueno, la primera pregunta es: ¿Quieren ir a merendar hoy a Patio Salguero? [Fabiola anota en la cartulina bien grande “PATIO SALGUERO”]

Chicos:- Siiiiiiiiiiii!!!! [Se mueven casi todos hacia esa cartulina, griterío total, es difícil saber quién dice qué cosa, solo un niño va al “NO”]

Helena: Segunda pregunta: ¿Quieren merendar jugo en el Patio?

[Los chicos esta vez dudan un poco más, tardan un poco más, algunos van a “SI” y otros a “NO”]

Helena:- Va la tercera: ¿Quieren merendar te?

[Los chicos más chicos no entienden bien y votan que si o que no a las dos opciones, los que ya tienen 6 o 7 años pueden distinguir y hacer una elección. Las preguntas siguen sobre los juegos que se van a llevar y Fabiola va anotando todo en mayúscula en el afiche que al final se lee con las resoluciones. En esa puesta en común surgen algunas discusiones que traen siempre los que quedaron en minoría, pero se resuelven sin demasiada complejidad con intervenciones de niños y profes]³⁹.

Entendemos participación como la toma de decisiones que hacen a la propia vida y eso intenta hacer AV disputando, junto con Ponce, las nociones de autonomía, que no significa dejar solos a los/as chicos/as como en las corrientes rousseauianas, no es responsabilizarlos/as por su fracaso escolar ni dejar que armen solos la propuesta de merienda, sino es ir acompañándolos en su propia construcción como sujetos capaces y conscientes: “Ese niño que de acuerdo a sus intereses y a sus fuerzas asume una función activa en la sociedad (...)”⁴⁰. La propuesta es por habilitar espacios de diálogo recíproco en la construcción paulatina de una autonomía individual y colectiva a partir de dinámicas accesibles que no reproduzca el adultocentrismo, que no pretenda que niños y niñas discutan y argumenten durante horas, sino respetando las particularidades de esa etapa de la vida.

Como educadoras/es asumimos que el diálogo con los/as chicos/as es fundamental, pero no sucede mágicamente, sino que la palabra se genera, se enseña y en ese sentido la propuesta de Ponce, así como la de AV se alejan de las corrientes desescolarizantes entendiendo que no hay nada más antidemocrático que no educar, que apelar a cierto espíritu innato de la infancia, porque no existe tal cosa si no es ubicada en una relación de clase, de género, étnica. La invisibilización de estas condiciones es la norma de las propuestas pedagógicas burguesas en tiempos de Ponce y hoy en día. Por eso AV propone una problematización de esas circunstancias diferenciales, una objetivación de la desigualdad a través de un proyecto de reflexión política para los/as más grandes, que a partir de una iniciativa propia de “juntar ropa para los que necesitan” van construyendo sus propios saberes sobre el tema en el diálogo con los adultos:

³⁹ Registro de AulaVereda Almagro, mayo 2016.

⁴⁰ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 277.

“[Sentados en la mesa de la biblioteca del Tere, seis chicos/as del grupo de Grandes y tres profes. La actividad consistía en dividirse en parejas para leer las propuestas de distintos proyectos solidarios que habían traído las profes y luego comentarlos sobre la base de unas preguntas guía]

Profe:- ¿Qué tienen en común los proyectos?

Nikito (15 años):- Que ayudan a otras personas

Mica (16 años):- Que son muchas personas las que lo hacen

Mechi (15 años):- Que son todos proyectos de solidaridad

Naye (14 años):- Son cosas que te hacen buen ciudadano

Profe2:- Pero cruzar la calle también te hace buen ciudadano, o cruzar el semáforo en verde. ¿Cuál es la diferencia de eso con estos proyectos?

[silencio, no parece clara la diferencia para los chicos]

Niki (14 años):- La verdad no se, no sabemos, ustedes también pueden hablar si saben la respuesta [a las otras profes presentes en la actividad]

Profe3 [se ríe] :- Tenés razón Niki, lo que pasa con estos proyectos es que en todos le falta algo a la gente y si falta es porque hay necesidades que no están cubiertas

Naye:- Claro, si ella vive en una mansión yo no voy a juntar arroz para llevarle porque no le hace falta, más bien ella va a juntar arroz para los demás”

Niki:- Claro, en ese casi ella le tendría que dar a Naye”⁴¹

Además, la asamblea en la que participan los niños y niñas de todas las edades maneja el dinero disponible de AV, que a su vez viene del Centro Cultural. Los números de entradas y salidas están anotados en el libro del coordinador adulto, pero se socializan durante el encuentro y se escriben en grande para todos en una cartulina, se restan los gastos de merienda y materiales y se define en qué se gastará lo que queda:

“Lila (profe):- Tenemos 1000 pesos en la caja y hoy gastamos 100 en la merienda

Tomí (7 años):- Entonces nos quedan 9 meriendas

Lila [con sorpresa]:- Claro Tomí, 9 sábados de merienda y después hay que pedirle otra vez al centro cultural o ver qué hacemos

[La profe Fabi va anotando todo en la cartulina: “\$1000 – 100 = 900. 9 MERIENDAS”]

Helena:- En realidad surgió la propuesta del grupo de los grandes [secundaria] de hacer una bandera de AV con el logo que estuvimos trabajando y para eso necesitamos plata para las pinturas y queremos saber si la asamblea nos habilita a gastar eso, que ya averiguamos y son 200 pesos”

Teodoro (10 años):- A mí me parece bien

Juan (12 años):- Yo puedo poner algo [y saca unas monedas que pone en la caja de AV]

Romina (9 años):- Yo después la quiero colgar afuera a la bandera, así la ven todos

Julían (7 años):- A mí la bandera me parece una caca”.⁴²

En esta valoración de las/os chicas/os como sujetos capaces de comprender su realidad, entendemos que ellas/os manejan dinero todos los días de su vida porque son los/as que hacen las compras, los/as que cocinan, las/os que realizan el trabajo doméstico. En contra de toda ingenuidad Ponce afirmaba con ironía: “Y no se venga después con que es posible luchar contra esas fuerzas [de explotación] quitando a los

⁴¹ Registro AV Almagro, septiembre 2016

⁴² Registro de AulaVereda Almagro, abril 2016

chicos los juguetes guerreros, corrigiendo este o aquel libro de historia, enviando cartitas amistosas a los niños de Japón⁴³, porque la realidad es más compleja que eso y para transformarla primero hay que asumirla y entenderla. No se trata pues de cambios de currícula o de juguetes, sino de analizar críticamente la realidad en la que cada uno/a vive para pensar luego cómo transformarla. Los/as educadores/as de AV no eligen que los chicos y chicas tengan que trabajar y que, incluso, muchas veces tengan que dejar de venir a las actividades para realizar determinadas labores domésticas, pero si se valora el conocimiento que muchos de ellos/as ya tienen sobre el trabajo y el dinero. De hecho, iniciaron un emprendimiento productivo de alimentos para vender en los eventos culturales y así contribuir con las finanzas del espacio, que fue una propuesta generada por los propios niños y niñas que querían realizar distintas actividades a las que no podían acceder por falta de recursos.

En AulaVereda también se trabaja con los chicos y chicas la noción de militancia de los educadores, que no cobran por el trabajo que hacen ahí, pero que tampoco van a “ayudar a los chicos” por caridad, sino a construir en conjunto un proyecto mejor para sus vidas, para el barrio, “para cambiar el mundo”, como dijo Alexis (seis años) en una asamblea:

“Profe:- ¿Ustedes saben por qué venimos acá los profes todos los sábados?

Teodoro (10 años):- Porque quieren estar con nosotros que somos lo más

Alejandro (7 años):- Porque nos quieren ayudar en la escuela

Tomí (7 años):- La verdad es que no tengo ni la más remota idea

Profe2:- Nosotros venimos acá porque creemos que el mundo en el que vivimos es injusto, que algunos tienen más oportunidades que otros de conseguir una profe particular o de ir a un club a jugar los sábados con otros chicos, todo sale plata y el que no lo puede pagar se jode y nosotros no estamos de acuerdo con eso

Teodoro:- Claro, nosotros somos pobres y no podemos pagar⁴⁴.

AV ubica a niños y niñas en su pertenencia de clase, tal como proponía Ponce, para poder analizar dicha situación, criticarla y pensar una la transformación que incluya lo educativo, pero que también lo exceda. Con este mismo espíritu es que trabajamos en un taller especial sobre el barrio con el grupo que tenían entre 9 y 15 entre 2013 y 2014. Este colectivo se componía de once chicos y dos chicas que vivían cerca del centro cultural, asistían a escuelas públicas en sus cercanías y estaban atravesados por serias problemáticas de vivienda, trabajo y salud. Todos/as llevaban más de dos años asistiendo al Tere y algunos hasta seis, con ciertos cortes de tanto en tanto. Muchos de ellos/as se conocían además de la escuela, de jugar en la plaza del barrio o en la calle y algunos/as compartían casa en un hospedaje colectivo de la zona.

En ese marco, se organizaron distintas actividades que consistieron en salidas por el barrio donde realizaron entrevistas a vecinos, fotografías de lugares más y menos queridos y, de este modo, construyeron relatos sobre lo que pasaba a su alrededor. Más tarde, visitaron lugares que no conocían y se encontraron con otras organizaciones territoriales que trabajan, como AV, con otros/as chicos/as:

“El mes de agosto vamos a salir con los chicos por el barrio a explorar los lugares que ellos conocen, los que no, los que les interesan visitar con la

⁴³ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 283.

⁴⁴ Registro de AulaVereda Almagro, abril 2016

propuesta de “descubrir/construir el barrio”. Vamos a visitar la plaza del barrio, los lugares que más habitan ellos, las baldosas [en memoria de los detenidos-desaparecidos de la última dictadura] del barrio, los lugares emblemáticos. La propuesta es empezar a construir su mirada del barrio y poder enmarcar el análisis y esa mirada construida sobre el barrio en una propuesta de acción”⁴⁵

De estos recorridos acompañados por trabajos fotográficos, de filmación, mapeo y mucha reflexión colectiva surgió el concepto de discusión política por parte de los/as chicos/as:

“Pamela (profe): ¿Qué aprendieron acá?

Jean (13 años): Cosas como cómo vivir en la vida

Profe: ¿O sea?

Nico (14 años): Política

(...)

Miranda (profe): ¿A qué te referís con política Nico?

Nico: mmm, no sé...hablamos de política

Miranda: ¿Cuándo?

Juan (11 años): Cuando hablamos de que los desalojaron [refiere a la clausura del centro cultural]

Jean: Antes hablábamos siempre

Nico: De Lanata [en referencia al periodista Jorge Lanata]

Jean: De que tomamos las escuelas”⁴⁶

Esto mismo aparece en varios registros. En la encuesta general de fin de año para los chicos/as, Jean escribió que allí hablaban “*de cualquier cosa, fútbol, política*” y es interesante porque en los registros de las actividades no encontramos la palabra *política* dicha por ningún adulto. Sin embargo, podemos afirmar que los saberes que los/as chicos/as han construido en el Tere son producto de las subjetividades individuales que hacen al propio grupo y, al mismo tiempo, a su trayectoria dentro de AV en tanto experiencia formativa de una organización política y práctica social que sirve de contexto para lo que allí se desarrolla y por lo tanto significa esas experiencias de una forma determinada. Hay una intencionalidad clara de enseñar profundizando la reproducción de las desigualdades. Y en este sentido AV comparte con Ponce la crítica a los pedagogos más espontaneístas como Pestalozzi y Rousseau argumentando que: “La libertad del niño dentro de la sociedad burguesa equivale ni más ni menos a decir: renuncio a oponer la más mínima resistencia a las influencias formidables y difusas con que la burguesía lo impregna en su provecho”⁴⁷.

Las palabras citadas anteriormente dejan ver tanto la intención de los/as profes en su rol de educadores/as sin perder la agencia de los/as niños/as en tanto grupo educando, dado que éste es el que elige algunas situaciones para valorizar y retener y otras muchas para ignorar, ya sea no prestando atención o repitiendo sin pensar lo que dicen los/as profes. Son múltiples las situaciones en las que los/as educadores/as les propusieron una determinada actividad en el barrio a los/as chicos/as y recibieron a cambio frases como: “*no queremos trabajar sobre eso*”, “*no profe, nos da fiaca*”, “*uuuuuh, qué aburrido*”, etc. y allí no alcanza la intención de los/as adultos para que los/as niños/as aprendan. Esto es fundamental en cualquier pedagogía revolucionaria que no abogue por una instrucción unidireccional, sino que asuma la complejidad de educar a sujetos

⁴⁵ Registro AV Almagro, agosto 2013

⁴⁶ Registro AV Almagro, octubre 2014

⁴⁷ A. Ponce, Educación y lucha de clases... 282.

humanizados, que pueden cuestionar y estar en desacuerdo con las propuestas y los contenidos que se trabajan.

Por otro lado, las temáticas que se han tratado en diversas actividades incluyeron las clausuras que hizo el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a muchos espacios culturales de la zona (incluyendo al *Tere*), las tomas en las escuelas, las baldosas por la memoria y todo esto ha ido conformando una idea de *lo político* a pesar de que los/as profes nunca lo hayan expresado de ese modo.

“[Sentados en la mesa de los grandes con dos profes]

Profe: Bueno, muchos de ustedes cuando les preguntamos qué habían aprendido en la escolita dijeron que “política” y la verdad es que nos sorprendió bastante. Nos pueden explicar a qué se refieren con eso por favor

Todos/as [gritando y desordenadamente]: Política es cuando hablamos de leyes, casas tomadas, jornadas [de la escuela], institucional, policía, gobierno, derechos, democracia”; “Hicimos cosas de política porque entra el gobierno y entra la sociedad, nosotros”; “las cagadas del gobierno”; “Teresa [Israel]”⁴⁸.

A pesar de no haber dicho explícitamente esta palabra, queda claro que para los/as chicos/as las actividades propuestas en el taller del barrio trataban sobre *la política*, un asunto que nos involucra colectivamente porque “*hablan de lo que pasa afuera*” (entrevista Nico, octubre 2014) de “*la realidad*” y “*los problemas de la sociedad, no los de cada uno en su casa o en la escuela*” (entrevista Eze, septiembre 2014). Hay una clara asociación hecha entre política y gobierno que se repitió en varias ocasiones, pero lo interesante es que el Centro Cultural y su participación en AV queda situada en ese espacio “*de la sociedad*” y los problemas que éste ha tenido con el gobierno por las clausuras son comprendidos como problemas políticos.

Para seguir pensando y haciendo

En AulaVereda se hace la tarea y se estudia para las pruebas porque es una necesidad de los chicos y chicas el irse con las cuestiones escolares resueltas, pero también se plantean proyectos propios donde se trabajan contenidos escolares desde otra perspectiva para acompañar esa institución, hoy tan vapuleada. El objetivo no es negar la cultura burguesa ni los saberes hegemónicos, sino aprehenderlos y utilizarlos a favor de la transformación. Basta con leer unas pocas páginas de “Humanismo burgués, humanismo proletario” para ver cómo el mismo Ponce hace un análisis de la cultura opresora para ubicar lo necesario de conocer todo ese acervo acumulado y leerlo en clave proletaria.

Pero incluso si la escuela funcionara perfectamente y los/as niños/as no necesitaran de apoyo en las materias, entendemos que AV es un proyecto necesario porque allí se trabajan otras formas de vínculo y de lectura de la realidad, de compromiso con el otro, de placer por el conocimiento, de autonomía y de responsabilidad para con la transformación entendiendo a los chicos y chicas como sujetos políticos capaces de reflexionar y transformar la realidad de la que son parte.

⁴⁸ Registro AV Almagro, noviembre 2014

Nestor Kohan en su libro ya citado asume de vital importancia la cultura revolucionaria, la producción de subjetividades socialistas forjadas en el seno del humanismo proletario que pregona Ponce, porque es allí donde se gesta el hombre y la mujer nueva, integral. En este punto la ternura con la que debe trabajarse la niñez no es una cuestión menor, pero tampoco lo es el compromiso y la disciplina de los educadores y educadoras, que se ocupan de reflexionar sobre su práctica, volver sobre ella gracias a las planificaciones y sistematizaciones realizadas cada sábado.

En este escenario planteamos a AV como experiencia de autonomía y colaboración, de humanismo proletario puesto en práctica que interpela a las otras esferas de la vida de los chicos y chicas en una relación de reciprocidad con ellas. Y lo plantean desde la educación porque es lo que saben hacer, asumiendo que solo funciona si interpela la totalidad de la vida de cada uno/a, si llega a transformar las relaciones sociales, a formar militantes de la revolución.

Bibliografía

- Ariès, P. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus. 1987.
- Carli, S. La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós. 2011.
- Carli, S. Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2012.
- Cosse, I. Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955, Buenos Aires. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad de San Andrés. 2006.
- Freitas, L. C. A Luta por uma pedagogía do meio: Revistando o conceito, em Pistrak, M. A escola-comuna. San Pablo: Expressao popular. 2009.
- Gramsci, A. Cuadernos de la Cárcel. México: Era. 2009.
- Gruner, E. La oscuridad y las luces. Buenos Aires: Edhesa. 2010.
- Kohan, N. De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. 2008.
- Lenin, V. El Estado y la Revolución. Buenos Aires: Nuestra América. 2006.
- Martí, J. La edad de oro. La Habana: Editorial Gente Nueva. 2002.
- Pistrak, M. Fundamentos de la escuela del trabajo. San Pablo: Expressao popular. 2000.
- Ponce A. Obras completa de Anibal Ponce. Buenos Aires: Cártago. 1974.
- Ponce, A. Diario íntimo de una adolescente. Buenos Aires: Cartago. 1981.
- Ponce, A. Ambición y angustia de los adolescentes. Buenos Aires: Cartago. 1984.

Ponce, A. Humanismo burgués y humanismo proletario. Buenos Aires: Capital intelectual. 2009.

Ponce, A. Educación y lucha de clases. Buenos Aires: Luxemburgo. 2014.

Wanschelbaum, C. Educación y lucha de clases en el siglo XXI, en Ponce: Educación y lucha de clases. Buenos Aires: Luxemburgo. 2014.

Woscoboinik, J. Ponce en la mochila del Che: Vida y obra de Aníbal Ponce. Buenos Aires: Proa XX. 2007.

Para Citar este Artículo:

Shabel, Paula. Aulavereda. Una praxis ponciana en la educación de la infancia. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Enero-Marzo (2018), ISSN 0719-4706, pp. 80-94.

221 B
WEB SCIENCES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.