



DOSSIÊ



Infancias Del Sur Subjetividade en la Diferencia

Laura Judit ALEGRE, *Universidad Nacional de Córdoba*

Patricia FIGUEIRA, *Universidad de Buenos Aires*

Zulma PALERMO, *Universidad Nacional de Salta*

Resumo: En estas páginas buscamos dar algunas respuestas -provisorias y fragmentarias- a inquietudes que nos movilizan como mujeres y estudiosas preocupadas por los dispositivos que pone en juego la colonialidad del poder sobre las infancias. Para ello exploramos las formas de clasificar y actuar sobre ellas por el mundo adultx en las sociedades históricamente occidentalizadas, “blanqueadas” y “patriarcalizadas”, en tanto estatuto naturalizado por la diferencia colonial. A partir de “escenas de la vida cotidiana” atravesadas por violencias institucionales, nos preguntamos cómo interpreta la sociedad adulta su rol en la “formación de las infancias”; de qué manera acompañan sus “despertares”; que dosis de autonomía les otorgan en los contactos cotidianos. Mediante una comparación contrastiva con formas otras de experiencias comunitarias, indagamos la potencialidad de aquellas para generar concepciones otras de interacción social que colaboren en el des-prendimiento procesual de la colonialidad en la formación de las subjetividades en las infancias.

PALAVRAS-CHAVE: Infancias. Violencia institucional. Pedagogías decoloniales. Comunalidades creativas.



... yo querría saber si el hijo perdido
renació y murió en aquel éxtasis o si
alcanzó a reconocer, siquiera como una
criatura o un perro, los padres y la casa
Jorge L. Borges" ("El cautivo")

Introducción

En el relato borgeano, de cuyo sentido da cuenta el enunciado que encabeza estas páginas, se reúnen dos subjetividades sociales marcadas por la *diferencia colonial*¹: niñxs e indixs, aunados en su animalización, ya que se duda de si un blanco aindiado puede pensar “siquiera como una criatura o un perro”. Es alrededor de este n dulo, que signa nuestra manera de habitar/pensar las infancias, que en las siguientes páginas quisiéramos invitar a la reflexión. Nuestros intercambios exploran las formas de clasificar y actuar sobre esa etapa de la vida por el mundo adulto en sociedades históricamente occidentalizadas, “blanqueadas” y “patriarcalizadas”², en tanto estatuto naturalizado por la diferencia colonial.

En nuestra convivencia con ellas, ya sea en el espacio escolar, doméstico o lúdico, advertimos que la *infancia*³ se presenta como una fuerza que puede desarmar y desarticular los andamios de la sociedad adultocéntrica occidentalizada, al irrumpir en la normatividad adulta y poniendo en tensión su concepción de la vida en general y de los vínculos en particular. Esta posibilidad deviene de preguntarnos cuáles son las experiencias que nos dejan nuestros contactos e intercambios con esxs “seres peque itxs”, muchas veces desafiantes, a quienes debemos/queremos “entrenar”/“adiestrar” para hacerlxs entrar adecuadamente” al mundo adulto, alcanzando la “maduraci n” necesaria

¹ Tanto Aníbal Quijano como Walter Dignolo, dos referentes centrales de la opción decolonial, entienden que esta diferencia es la que, en términos de Dignolo, “consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (Dignolo 2003, p. 39).

² La adjetivación que nos proponemos aquí da cuenta de la necesidad de pensar la occidentalización, el blanqueamiento y la patriarcalización como un proceso particular de las historias locales que fueron colonizadas por la razón occidental, en lugar de ya asumirlas como sociedades “occidentales, blancas y patriarcales”.

³ El 07 de agosto de 2020 la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) resuelve que la celebración del llamado “Día del Niño” modifique esa denominación por Día de las Infancias, respondiendo a su concepción acerca de la diversidad de la vivencia de la niñez. Este reconocimiento incluye también la pluralización del término que va más allá de su significante optando por una política que cierra un largo debate acerca de la diferencia de sentidos entre “niñez” e “infancia”. (www.Día%20de%20las%20Infancias%20-%20COFENAF.pdf).



para ello⁴. Estas inquietudes se integran al amplio campo de una pedagogía decolonizante según la que:

...la infancia en su inquietud lucha, batalla, renace frente a un sistema que históricamente la asoció a la inmadurez, a la minoridad como representación de la incapacidad, de la falta de resolución o la insolvencia en el uso de las propias capacidades. De modo que la modernidad/colonialidad y su educación ilustrada la ubicaron como un estado o fase que habría que superar, abandonar, incluso silenciar, en aras de emanciparse, hacerse mayor de edad (Kant), dueño de sí, y vivir con razón al amparo de la luz de un conocimiento pretendidamente universal y neutral. Claro que no se puede pensar en tal superación sin su contracara de abandonos y silenciamientos, por decir solo un poco de la historia de la colonialidad que nos atraviesa también. (GIULIANO, 2020, p. 220).

Este es el lugar de enunciación que compartimos y en el que localizamos nuestro recorrido.

El “sentido común”

Iniciamos nuestras reflexiones aproximándonos a algunas de las “escenas de la vida cotidiana” que les dieron fundamento. La primera en una escuela urbana; la segunda en un barrio pericentral.

Aquella tarde fui al jardín en un horario diferente. Me acuerdo porque fue el día en que las familias de la Cooperadora organizamos la peña del año. Yo me anoté para colaborar en los preparativos. Nos juntamos varias mamás en el SUM y nos distribuimos las tareas para hacer. Los chicos estaban en horario de clases jugando en el patio por lo que nos pusimos en un rincón a recortar los carteles y las guirnaldas para adornar el SUM, cuando veo llegar a los niños de la sala de 4 de mi hija por una de las entradas. Venían más o menos en fila, la seño adelante cantando, las caras un poco dormidas –seguro se habían levantado del descanso hacía poco– y sin el guardapolvo, excepto mi hija. Me ven, me saludan. Los saludo y siguen su camino hasta el otro extremo donde los espera el profe de educación física para comenzar la clase. Nosotras decidimos correr a un rincón detrás de un armario para no interrumpir las actividades cotidianas del jardín. A los 10 minutos escucho un llanto reconocido –dicen que las madres reconocemos el llanto de nuestros hijos, puede ser– y al mirar advierto la siguiente

⁴ La circulación bibliográfica acerca de esta cuestión se localiza preferentemente en el campo de la educación intercultural referida a niñxs indígenas y afros. Acá nos preocupa el espacio de la educación común extendida a la infancia de base criolla.



escena: toda la sala sentada apoyando la cola en la pared y mi hija llorando con una muñeca en brazos, entre ellos, el profe sentado en una silla al frente. Le pregunta –“Che, a vos, ¿qué te pasa?”– sin moverse de su lugar. Ella entre lágrimas dice algo que no se alcanza a escuchar. La llama para que se acerque a él y le reitera la pregunta. Ella se dirige a él con lágrimas en los ojos, la cabeza gacha y la muñeca en sus brazos. Entre llantos señala a un compañero, balbucea –imposible de descifrar. Simultáneamente, sin previo aviso y mientras sigue balbuceando, el profe le quita el guardapolvo, le saca la muñeca y le dice: “con esto no podés estar acá. No se viene con guardapolvo ni juguetes”, ella calla. El profe le pide que se siente. Llorando, sin guardapolvo y sin muñeca, vuelve a su lugar. (Reconstrucción del testimonio de una mamá de Nivel Inicial de escuela pública, sala de 4 años, Ciudad de Buenos Aires, Comuna 5).

Nos resulta altamente significativa no sólo la actitud del docente ante la “diferencia” que expone la niña, tanto por su vestimenta como por el juguete al que se abraza, sino más todavía por la imposición regulativa a la que remite –y que en simultáneo otra docente no acató, desestimando al mismo tiempo la violencia en la conducta del colega– más el señalamiento de esa diferencia ante el grupo del que es separada. La niña queda así “expuesta”, objetivada por la “amonestación” y “despojada” de los elementos que parecen darle alguna seguridad: la muñeca y el guardapolvo. Con esa actitud el docente silencia la voz infantil y genera otra actitud de fuerte sometimiento: “cabeza gacha”, “llanto”, “balbuceo”⁵.

Al contrario, una actitud de atenta escucha hacia lxs niñxs abriría un espacio con infinitas alternativas de acercamiento a “poder conversar”. En la escena relatada, la escucha docente no ejerció su poder para dar “lugar” a la participación de la niña y convertirla en protagonista de su propio discurso, sino todo lo contrario. En términos de Ana Camblong, “si no valoramos lo que el niño/a dice, es imposible „hacer como sí“ se ejerciera el poder para facilitar” por eso advierte que para “poder conversar” se requiere “un meticuloso cuidado de las asimetrías entre docente-alumno/a porque de lo contrario flaquea o naufraga la participación” (CAMBLONG, 2012, p. 66). Para ello, es vital “controlar „el

⁵ Estos gestos exponen de qué manera subsisten o conviven, en conflicto, diferentes concepciones sobre “infancias”, “escuela”, “educación”, “vínculo docente-estudiante”. Muchas veces esas diferencias se manifiestan en detrimento del estudiantado que padece las disputas. Esta situación expone un doble conflicto para con las primeras infancias: ser objeto de disputa entre adultxs y ser objetivada en la exposición frente a sus pares.



poder“ en todas sus formas de ejercicio, incidencias y determinaciones”, especialmente en aquellas que exceden el intercambio verbal y su elección de palabras, a saber: “miradas, gestos, tonos, olores, posturas corporales, distancias, cadencias discursivas” (Ibid, p. 67). En síntesis, todo lo que comunicamos a través de nuestra acción y que, en la mayoría de las situaciones, escapa a nuestra “vigilancia”. Es en este contexto que adquiere relevancia volver a interrogarnos acerca de las formas con las que lxs adultxs nos dirigimos a lxs niñxs; a qué distancia física, emocional y discursiva nos ubicamos de ellxs; cómo lxs miramos, cuánto lxs escuchamos. Las actitudes, los temas y las maneras en que nuestras acciones se ponen en acto pueden afectar, facilitar o dificultar el “poder conversar” como práctica respetuosa hacia el “otro”.

“Me lo mataron como a un perro” fue uno de los lamentos que soltó Paola en las primeras –y escasas– conversaciones que mantuvimos algunos años atrás. Se refería a su hijo Braian, también conocido como Pipita o Pimpollo, asesinado a quemarropa en el barrio que lo vio crecer. Braian tenía 16 años cuando un policía retirado le disparó por la espalda en un confuso –o intencionalmente caratulado– “enfrentamiento de bandas”. Fue el sábado 2 de mayo de 2015 que Braian cayó herido de cinco tiros en el “campito” donde niños y jóvenes de los barrios adyacentes solían reunirse para jugar al fútbol y socializar a su manera. La ambulancia demoró una eternidad en llegar al lugar. Pimpollo, que yacía herido junto a sus amigos y algunxs familiares que fueron advertidxs, llegó sin vida al hospital. La madre nunca dejó de insistir en que a su hijo lo habían matado como a un perro: sin piedad y con total impunidad. (Reconstrucción del diálogo entre una mamá y una educadora en un espacio pedagógico barrial de la ciudad de Córdoba.)

Braian vivía y se desplazaba cotidianamente por las calles de los barrios Observatorio, Cupani y Güemes de la ciudad de Córdoba, donde la palabra “perro” adquiere sentidos específicos dentro de una trama de relaciones locales ya que quien obedece órdenes y está sujeto a los condicionamientos del que manda es llamado “perro”. La categoría funciona entre amistades o en las disputas con grupos antagónicos. Sean niños, jóvenes o adultos, la jerarquía entre varones queda marcada con esta designación. Como ejercicio metonímico, puede también aglutinar a toda una territorialidad “sometida” por las dinámicas de control del territorio. En las fronteras invisibles, aunque fuertemente delineadas de los barrios, aparecen pintadas en los muros como “los perros de Bella



Vista”, referente de un barrio colindante a los anteriores, para distinguir a quienes obedecen de quienes mandan, lo que conlleva también carácter denigratorio.

Nos encontramos acá ante dos situaciones distintas entre sí tanto por el lugar en el que acontecen (escuela de centro urbano y barriada pericentral), como por el grupo etario de los sujetos que padecen las acciones narradas (primera infancia y adolescencia). Sin embargo y a primera vista, en el recorte que reclama nuestra inquietud, existe entre ellas un punto de articulación que las vincula: el control ejercido por la autoridad. En la primera situación, se trata de un sujeto adulto-docente cuyo hacer recae sobre una niña que inicia su escolaridad, ejerciendo una forma de violencia simbólica de orden lingüístico. En la segunda, con violencia física, los representantes de la fuerza del orden cívico ejecutan a un joven signado por la sospecha de cometer actos delictivos. Ambos hechos se corresponden en distinta medida y con distintas acciones en el ejercicio del poder a través del control gestionado por la autoridad del mundo adulto⁶.

El control de autoridad

Las situaciones que describimos son mostrativas de una forma de ejercicio del poder patriarcal que ejerce el Estado moderno/colonial a través de dos instituciones modelizantes: la educativa y la policial, en las que la sociedad delega el control de las subjetividades en los primeros tramos de la vida. Surgen entonces dos formas de acción que se establecen sobre la base de una diferencia jerárquica, ejercidas por adultxs sobre un sector de la población considerada en un caso “inmadura” en el otro “delictiva”. Para “corregir” tales “defectos”, se esgrimen estrategias distintas pero igualmente violentas⁷ de corte simbólico, pues se obtura la

⁶ Recordemos con Quijano que la matriz colonial de poder es una estructura compleja de formas de control relacionadas entre sí: de la autoridad, de la economía, de la naturaleza, del género y la sexualidad, de la subjetividad y el conocimiento. Así lo explicita: “...la colonialidad del poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron calificadas como „raciales“, „étnicas“, „antropológicas“ o „nacionales“ según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Estas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron incluso asumidas como categorías (de pretensión „científica“ y „objetiva“) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder fue y todavía es el marco desde el cual operan las otras relaciones sociales de tipo clasista o estamental” (Quijano, 2014: pp. 59- 60).

⁷ Es importante destacar que la visibilización institucional de la violencia simbólica en el ámbito escolar se generalizó en la academia occidental desde la segunda mitad del siglo XX a partir de los desarrollos de Pierre Bourdieu (en particular 2002). Al respecto hay abundante investigación argentina informada en diversas publicaciones.



necesidad vital, afectiva, de quien se inicia en el sistema de controles del que no podrá escapar a futuro. Se trata del control que luego lleva –en otro momento del crecimiento y en otros contextos socioeconómicos– a la violencia material por muerte física, tal como se escucha en la voz desconcertada, en cada caso, de las madres narradoras que padecen estos episodios junto a sus hijxs. Esto responde a la convicción de que lo que se sale de la angosta vía de la “normalidad” es un problema a corregir pues lxs niñxs son percibidxs como proyectos de sujetos en eterno proceso de construcción, incompletos de esto que es la “adulterez” como producto final a ser alcanzado. Cabe, además, destacar que el ejercicio del poder que se gestiona desde la autoridad adulta opera como dispositivo de disciplinamiento no solo para la persona objetivada por la reprimenda o la aniquilación, sino para todo el grupo que atestigua y vivencia estas prácticas. El control opera, entonces, como un ordenador pedagógico de las conductas del conjunto.

De allí que para la obtención de ese objetivo se produce una violencia “naturalizada”, casi “imperceptible”, una suerte de violencia “moral”⁸, vivida con poco registro social, incluso invisibilizada. Este ejercicio de la violencia va “moldeando” la subjetividad infantil a tal punto que las infancias adoptan estos patrones de valoración en sus propias formas de relacionarse con el mundo. No resulta casual que los sujetos marcados negativamente por el criterio adulto, como “anormales”, “solitarios”, “agresivos”, “silenciosos”, “raros”, “diferentes”, “tontos”, “delincuentes”, resultan discriminados respondiendo al mandato social que opera indirectamente. Así lxs niñxs son impelidxs a obedecer las leyes que impone la cultura adulta, a entenderlas como necesarias para la coexistencia y, muchas veces, para la sobrevivencia. Esos modelos que, en definitiva, son patrones pedagógicos convencionalizados en el seno del conjunto social desde una clara perspectiva adultocéntrica, imponen dinámicas de relación sustentadas por la diferencia colonial. Estas, como advertimos en nuestras interacciones con las infancias, se encarnan de manera tal en las subjetividades, que paulatinamente se ejercen de modo similar entre pares de distintas edades incorporándose al funcionamiento social. En ciertos contextos más que en otros, lxs niñxs mayores ordenan/exigen a lxs menores la obediencia que les fue inculcada y, de algún modo, el sentido de la relación jerárquica que impone la adulterez encuentra su mimetismo en la niñez⁹. Desde el ejercicio común,

⁸ En el sentido que le asigna Rita Segato con referencia a la violencia de género (2010).

⁹ No pretendemos aquí condenar este mimetismo del mundo adulto por las infancias. De hecho, en algunas circunstancias sociales y familiares, se espera que lxs niñxs mayores asuman un rol más activo



compartido, colectivo, cotidiano de la jerarquía, en los distintos ámbitos de socialización, las infancias quedan muchas veces reducidas a escuchar, repetir, respetar, callar, obedecer aquello que la adultez construye como correcto, apropiado, adecuado, incluso con las pautas de género que esa socialización conlleva. Esta otra diferencia propia de la jerarquización binaria de género entre niñas y niños, con sus respectivas posibilidades y limitaciones, constituyen otra de las formas de colonialidad impuesta por la razón de la modernidad occidental¹⁰. De modo, entonces, que las acciones y los gestos del espacio escolar repiten y consolidan muchas veces las que se concretan en el ámbito doméstico público-barrial, controlando con su autoridad las subjetividades porque, como reitera Segato, instauran una pedagogía de la violencia que “...enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto” (SEGATO, 2010, p. 136). Así, el “sentido común” que circula en el lenguaje de la “vida cotidiana”, y que la escuela respeta, va moldeando las subjetividades pues esa circulación emergente de la praxis familiar y vecinal nutre las conductas, los discursos y la imaginación de lxs niñxs.

En esta instancia de nuestro análisis nos preguntamos otra vez cómo interpreta la sociedad adulta su rol en la “formación de las infancias”, cómo lxs invita a expresarlas, a repensarlas, a reimaginarlas, a ejercitar su capacidad de “mirar-mirarse-mirarnos”, a interrogar acerca de estas miradas y de qué manera se acompañan sus “despertares”; qué dosis de autonomía se les otorga en los contactos cotidianos, cómo se actúa para favorecer su real participación en proyectos comunales.

Buscando alguna respuesta, avizoramos que, junto a esta instancia crítica, es necesario indagar acerca de la existencia de formas de vivir y de actuar comunitarias que ofrezcan alternativas a las que responden al patrón colonial de poder. Alternativas que colaboren para asumir la escucha activa ante las necesidades y propuestas de nuestrxs niñxs y jóvenes para establecer puentes que resignifiquen el sentido de la seguridad y el cuidado de modo que no se ejerzan desde el miedo al castigo o al fracaso. Aprender de estas formas otras, sin pretender mimetizarlas, nos orienta a potenciar la generación de concepciones otras de interacción

y ordenador en el cuidado de hermanxs, primxs, vecinxs, puesto que la presencia adulta está diluida o menguada por otras necesidades cotidianas o situaciones complejas.

¹⁰ La socialización de género, entendida por María Lugones como “colonialidad del género”, no sólo jerarquizó los cuerpos en términos de macho/hembra, hombre/mujer, sino que además distinguió entre quiénes son humanos y quiénes no, confiriendo a lxs primerxs, respectivamente, el estatus de sujeto de la Historia, mientras que “lxs otrxs”, lxs no-humanxs, quedan desterradxs de la posibilidad de ser y estar en la realidad compartida (LUGONES, 2008).



social que colaboren en el des-prendimiento procesual de ese patrón en la formación de las subjetividades en la más temprana infancia.

Crecer compartiendo

En esa búsqueda a través del recorrido de nuestra experiencia comunitaria, actualizamos acá algunas escenas de la vida cotidiana. Una de ellas en el Municipio de Pampa del Indio (Prov. del Chaco, Argentina), en la que las infancias qom transcurren en estrecho contacto con el círculo doméstico, con la atención puesta en la satisfacción de sus demandas, sus ritmos y sus necesidades. Prioridad que se extiende a todos los espacios sociales y que alcanza valor comunal ya que conlleva su incorporación a roles más activos de la economía y la organización familiar a medida que van creciendo con las destrezas necesarias para desplazarse autónomamente y para la adquisición del habla.

Desde el momento de la gestación, las parteras establecen un vínculo con “lxs niñxs por nacer” a través de diferentes prácticas y, primordialmente, a través de la palabra. Les “hablan para venir”¹¹, comunicación fundamental en el momento del parto, momento decisivo para generar los vínculos que lxs recién nacidxs establecerán con su entorno. Estos cuidados prenatales y en el parto mismo constituyen los primeros pasos en su proceso de conformación intersubjetiva. Otro tanto ocurre con la elección del nombre ya que es el producto de la comunicación con lxs neonatxs: ya sea a través del mundo onírico, “me dijo el nombre en sueños”, o bien por medio de otras señales que se producen en las representaciones cotidianas, “se me presentó en el cielo”. Antes de nacer, lxs infantes ya poseen un “lugar en la sociedad” y tienen real entidad¹².

A medida que lxs niñxs adquieren mayor movilidad comienzan a desplazarse con una autonomía creciente por el entorno de su comunidad, van trasladándose también a lugares distantes del hogar. Estas exploraciones son fundamentales para experimentar y conocer su entorno. En esta etapa, el cuidado no es ejercido exclusivamente por lxs adultxs, sino también por lxs niñxs mayores que cumplen un rol fundamental ofreciendo a lxs más pequeñxs importante sostén y ayuda en sus “incursiones”. Esta co-participación en el cuidado refuerza el sentido

¹¹ Las maneras en que las parteras se vinculan con las familias y especialmente con lxs niñxs por nacer son prácticas de un saber transmitido ancestralmente, que incluye cuidados para todo el núcleo familiar.

¹² De allí que para esta concepción de la vida el aborto sea una práctica impensable.



de pertenencia y solidaridad comunal, crea una malla de apoyo y referencia que fortalece el sentido de seguridad y de libertad de movimientos de lxs más pequeñxs y conforma “comunidades de juego” que afianzan los lazos entre pares. En este sentido, es fundamental el rol de las “comunidades de juego” para el desarrollo del habla en lxs más pequeñxs pues si bien las familias les hablan con expresiones sencillas y directas, incentivándolxs, es primordial la interacción con otrxs niñxs para el proceso de adquisición de la lengua materna. Esa forma de participación también acontece en el espacio del trabajo doméstico pues lxs niñxs se encuentran incluidxs en las tareas diarias con una presencia que no incomoda, tareas en las que participan con frecuencia a través de actividades adecuadas a sus posibilidades.

De este modo, el aprendizaje concretado a través de la experiencia compartida – fundamento pedagógico central en esta forma de “enseñanza” que incluye el “permanecer y observar”– es de vital importancia, ya que se refuerzan las solidaridades intra- e inter-generacional, otorgando un rol “activo” a lxs niñxs en el hogar¹³.

Otro fue el contacto establecido con la etnia mbya guaraní, localizada en la Aldea Tapirema en el litoral sur del estado de San Pablo (Brasil) en palabras de una sanadora del grupo. Ese contacto permitió comprender que el vínculo con las infancias comienza en el cuidado y la valoración de los cuerpos con capacidad de gestar y crear vida, tal como les enseña/dice la naturaleza. Con la sabiduría ancestral aprendida desde pequeña entre lxs mayores de su aldea, esta sanadora destaca la importancia que tienen las plantas y su poder curativo en cada ciclo de la fecundidad femenina. Esta incidencia de la naturaleza se prolonga a lo largo del tiempo marcado por los ritos y las prácticas de pasaje de la niñez a la adultez: a partir de la primera menstruación, la elección de las parejas sexuales, los embarazos, los partos, la menopausia. Así, la llegada de lxs nuevxs integrantes a la comunidad se va preparando desde la alimentación y la fitoterapia arraigada a la tierra, a los ciclos naturales, a los sueños, en una dimensión holística de la vida integrada a la comunidad, el territorio y la espiritualidad que lxs identifica y distingue como grupo cultural¹⁴. Esta “pedagogía comunal” establece una clara

¹³ Prácticas de vida comunal como ésta se multiplican en estas sociedades. Entre muchas otras publicaciones, ver Antonella Tassinari y Camila Guedes Codonho (2015).

¹⁴ En el documental *A terra me disse* (“La tierra me dijo”), es posible visualizar los elementos significativos que conforman la cosmogonía de esta aldea mbya guaraní, donde los saberes que se comparten entre adultxs y niñxs no se limitan a un “salón de clases” como impone la racionalidad blanca/occidental, sino más bien a una relación orgánica con el territorio que se habita, se siente y se



diferencia con los hábitos que impone la enseñanza áulica de nuestra cultura a sus infancias, porque sus aprendizajes (“sus clases”) se concretan en el territorio, cuando se sale al monte (mata), al mar, al río, en diálogo con la tierra que se habita. De este modo, lxs niñxs pueden volver a hablar sus lenguas originarias, además del portugués (como lengua colonial, estatal, oficial) que les permite interactuar con el “mundo-afuera” de su comunidad. Para ello, la “casa de reza” (casa espiritual, de rezos y cantos) cumple una función central pues es allí donde refuerzan su identidad comunal¹⁵.

En la heterogeneidad cultural de nuestras sociedades se encuentran otras formas de con-vivencia que, como las hasta acá referidas, permiten pensar alternativas tendientes a modificar el statu quo. Una de ellas es la que experimentamos con la comunidad de la Casinha Amarela (“La casita amarilla”) en Campo Largo, estado de Paraná (Brasil) en la que varias familias organizaron un espacio de des-aprendizaje y re-aprendizaje tanto para niñxs como para adultxs en un contexto semirural, a pocos kilómetros de Curitiba¹⁶. Se puso allí en evidencia la decisión de “desescolarizar” total o parcialmente a lxs hijxs como crítica y desobediencia civil ante el sistema de controles que supone la escolarización moderna. Con la orientación proveniente de prácticas de vida ancestrales, indígenas o afros y con enfoques pedagógicos críticos, sumado al propósito de co-construir un espacio común, una “comunalidad creativa”¹⁷. En esa búsqueda, estas familias comparten periódicamente un espacio-tiempo de observación, diálogo, escucha y reflexión en pos de generar interacciones más conscientes y amorosas entre sus integrantes. Una de las prioridades pedagógicas se orienta a diluir el control y la autoridad adulta que se ejerce sobre lxs niñxs, fortaleciendo la percepción presente y la escucha activa para habilitar, en

escucha activamente para entender el mundo material y espiritual que les rodea. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=MVrozTckDvU>.

¹⁵ Afuera/adentro adquieren particular sentido en el pensamiento de Dussel al plantear las diferencias entre exterioridad/interioridad: la modernidad eurocentrada convalida sólo lo propio a su interioridad, afirmando así la existencia de un “afuera despreciado” (DUSSEL, 2006, p. 50). Para la cultura mbya, en cambio, implica más que un límite que descalifica al otro, una frontera, un umbral, entre ambas que habilita para la interacción.

¹⁶ Sabemos que este tipo de experiencias tienen larga data en la cultura a la que pertenecemos, generalmente reactivas y organizadas por habitantes de importantes centros urbanos, concretadas por grupos muy pequeños de “disidentes” que migran a espacios “naturales” alejados de esos centros.

¹⁷ Dentro de la perspectiva des/decolonial, Zulma Palermo y Adolfo Albán-Achinte (2016) llaman comunalidades creativas a formas de acción en común generadas por la gestión de un grupo mancomunado geocorpóliticamente en un lapso de tiempo limitado, para dar lugar a una producción socializada, ya sea que se centre en lo epistémico, económico, pedagógico o artístico, desbordando ese eje para permear todas las otras formas de producción social.



contrario al dictum escolar, la autonomía, la integración y la confianza de lxs niñxs en la convivencia dentro del entorno compartido. Esta comunalidad de aprendizaje cocreativo pone en acto una “pedagogía viva” como proceso de transformación continua donde el “verdadero cambio” comienza por la modificación de las prácticas del mundo adulto.

Esta experiencia, en la que la convivencia entre madres, padres e hijxs busca propiciar el des-aprendizaje de los hábitos de control o direccionamiento de lxs niñxs para actuar con autonomía, obliga a desaprender las expectativas o los juicios de valor por parte de lxs adultxs en relación con los comportamientos infantiles para aprender a confiar en sus propias elecciones. Se trata de des-aprender la mecanización de una “vida segura y planificada” para aprender a entregarse a vivir lo que fuera preciso en el momento presente creando juntxs, como familias y como personas, lo que fuera necesario para el caminar compartido. En la Casinha Amarela, la educación deja de ser un acto basado en “ser conducido” para afirmarse en el “conducirse”. De este modo, la práctica pedagógica es el ir descubriendo a cada paso con lxs otrxs el valor de la vida en común¹⁸.

¿Comunalidades creativas?

De las reflexiones y experiencias compartidas surgen como datos ineludibles, por un lado, la presencia de discursos y prácticas de autoridad controlando a quienes se considera sin capacidades para llevar a cabo un crecimiento autónomo; en síntesis, en la inteligibilidad de las infancias animalizadas según parafraseábamos al comienzo de nuestro recorrido. Por otro, la puesta en acto de prácticas interactivas propias de un funcionamiento comunal que facilita el ingreso de lxs niñxs al mundo de la vida en complementariedad y mutua colaboración. Esta simple comparación contrastiva releva un diferencial en sus resultados, favorable para las prácticas de los grupos marcados por la otredad. Estos funcionamientos nos llevan a preguntarnos si algunas de esas formas otras que vamos aprendiendo son una alternativa o un obstáculo para nuestros propósitos; si se las concibe –según criterio extendido– como índice de atraso e ignorancia o –de otro modo– como aporte para la transformación deseada¹⁹; qué implicaría considerar a lxs niñxs como

¹⁸ Más información en: <https://www.facebook.com/casinhaamarelapedagogiaviva/>.

¹⁹ En este sentido, Tassinari y Guedes Codonho aclaran: “Consideramos que el reconocimiento de que las poblaciones indígenas tienen procesos propios de aprendizaje (como aquí intentamos demostrar con relación a la pedagogía galibi-marworno), que esos procesos deben ser considerados por la escuela, no implica solo buscar formas para incluirlos en la vida escolar sino también, y sobre todo, cuidar que las



“otrxs” de lxs adultxs en la interacción social y, si así fuera, cómo entramar esas formas de crianza e incorporación al mundo de la vida distintas a las que nos regulan.

Optamos así por una “pedagogía insumisa”, en consonancia con los aportes de Medina Melgarejo; una pedagogía que

...nos convoca a hacer el ejercicio de mirarnos como constructores de horizontes de futuro, a partir de concebir la educación con la capacidad para configurar sujetos y sociedades. Es así como se busca realizar un debate crítico en torno a estos campos del conocimiento en términos de acciones que desarrollamos en nuestros diferentes ámbitos de investigación, formación, docencia e intervención institucional y desde los distintos frentes de acción política (MEDINA MELGAREJO, 2015, p. 35)

...invitándonos a “traducir en acciones y proyectos con distintas expresiones educativas a través de la construcción de conocimientos colectivos desde la práctica transformadora” (Ibid). Opción nuestra que se sostiene en un posicionamiento transmoderno como propone Enrique Dussel (2006)²⁰, desde donde hemos venido generando prácticas institucionales²¹ que posibilitan asimilar a las propias de nuestras aulas colonizadas esas “otras” emergentes de culturas que quedaron subalternizadas y negadas por el sistema moderno-colonial. Enuncia el filósofo: “Un diálogo transversal intercultural (de la periferia a la periferia) (...) se realiza de manera muy diferente a un mero diálogo multicultural que presupone la ilusión de la simetría inexistente entre culturas” (DUSSEL, 2006, p. 49). Y más adelante –en relación con quienes ejercen un pensamiento crítico, paralelo al del hacer pedagógico– reclama el ejercicio de “un diálogo entre los „críticos de la periferia“, un diálogo intercultural transversal sur-sur, antes que pasar al diálogo sur-norte” (Ibid, p. 56)²².

Otros vínculos transmodernos amplían nuestro diálogo con miradas como las de Humberto Maturana y Ximena Dávila para quienes

escuelas no impidan que los procesos propios de aprendizaje continúen ocurriendo de la forma habitual fuera de las instituciones”. (TASSINARI; GUEDES CODONHO, 2015, p. 200)

²⁰ También Mabel Moraña (ed.) (2018).

²¹ Nuestros precedentes en Zulma Palermo (2014), en María Eugenia Borsani y María José Melendo (2009), en Catherine Walsh (2009), entre otros.

²² En este diálogo mediado por la escritura, escuchamos las experiencias y los aportes dentro de nuestro territorio compartidos por Ana Carolina Hecht (2005), María A. Colángelo (2014), María Adelaida Colángelo (2014), Noelia Enriz (2006), Mariana Palacios et. al. (2015), Silvia Sandoval et. al. (2016), entre otros.



– desde su comprensión biológica autopoietica– la educación es una transformación en la convivencia de todos los que participan en esas relaciones de intercambio de experiencias de vida. Desde la abstracción que supone entendernos como seres vivos pertenecientes a un sistema ecológico conformado históricamente, reflexionamos/creamos en la convivialidad cotidiana de nuestros mundos (MATURANA; DÁVILA, 2016). Nos acercamos también, en esta relación dialogal, a la propuesta autopoietica de Sylvia Wynter que reflexiona desde el lugar del género y la raza, proponiendo una contracartografía de la historia centralista de la vida, sosteniéndose también en una concepción relacional de la existencia humana que gira en torno a la teoría sociogenética propuesta por Frantz Fanon (2017).

Por eso nuestra práctica pedagógico-política necesita afirmarse en el diálogo sostenido en la co-participación de integrantes en pequeñas comunales creativas de aprendizaje en las que “nadie sabe todo y todos sabemos algo, por eso aprendemos siempre”, al decir de Paulo Freire (1968). Es en esa concepción del aprendizaje pensando en las infancias que consideramos a lxs niñxs como potenciales educadorxs y no sólo educandxs. De allí que no se trata de “formar a las infancias” sino de estar a la escucha, de potenciar la vitalidad que permanentemente dicen en los lenguajes del juego, los gestos, los dibujos, más allá de las palabras. Se trata de escuchar lo que hablan los cuerpos, las miradas, los gestos de tristeza o alegría, de temor o complacencia. Para eso en nuestras comunales creativas se viene proponiendo que todxs “charlen”, “se escuchen”, “se respeten” en paridad y particularmente en los intercambios con lxs niñxs, sin dejar de lado la responsabilidad de cuidado que cabe a lxs mayores. Dicho de otro modo, las formas de acción y la concepción de relación con las infancias que caracterizan a las culturas referidas en nuestro recorrido, pueden ser asimiladas positivamente en prácticas diversas como formas de hacer comunales.

Apostamos de este modo al ejercicio pleno de formas libertarias de acción articuladas tanto en el ejercicio de la palabra como en el desplazamiento de los cuerpos en un espacio abierto que trasponga las fronteras del aula. Una libertad ejercida dentro del cuidado afectuoso de lxs mayores –sin autoritarismo– y de lxs pares, compartiendo juegos y responsabilidades en armonía. Un aprender a vivir por fuera de la competencia y el individualismo alentados por las sociedades mercantilizadas potenciaría las expectativas para un buen vivir. El buen vivir que, arraigado en el universo de Abya Yala, orienta hoy a construir sociedades crecidas en la reciprocidad en todos los órdenes del



funcionamiento social, en la asociación comunal, en el ejercicio de una autoridad colectiva, en la distribución y redistribución de derechos y obligaciones, de recursos y de productos, en la co-responsabilidad entre los seres vivos y la tierra en asociación libre y autónoma, como postula Aníbal Quijano²³.

Nuestras expectativas se encuentran hoy puestas – aún dentro de los nuevos grandes desafíos que impone para la vida planetaria la pandemia que nos invade desde el año 2020²⁴ – en las grandes transformaciones culturales y tecnológicas que van dando perfiles otros a las sociedades que favorecen la asunción de su diversidad. Tales efectos alcanzan a las políticas activas de inclusión asumidas por instituciones que, al menos desde el registro discursivo volcado en decisiones resolutivas, dejan saber que esas transformaciones ya no pueden ser ignoradas y reclaman ser atendidas en todos los espacios de la vida comunitaria. Así lo entiende el comunicado de la SENAF antes referido cuando fundamenta su decisión al enunciar que

La noción androcéntrica de “niño” como sujeto universal y homogéneo no alcanza hoy a representar el mundo heterogéneo y múltiple de la niñez, ni a dar cuenta de los diversos modos de vivir esta etapa de la vida que experimentan hoy los chicos y las chicas. Tampoco dan cuenta de los derechos adquiridos y de aquellos aún quedan por conquistar.

Al modificar la forma de nombrar el día de celebración de las edades primeras de la vida, pluralizando simultáneamente tal designación, esta institución asume tanto la compleja diversidad que implica al conjunto de las sociedades (clase, género, etnia, salud, región...), como la especificidad etaria que nos ocupa. De ese modo, no sólo reconoce tal heterogeneidad, sino también la importancia simbólica que reviste el lenguaje: al sustituir el nombre institucional de una fecha conmemorativa, la inviste de un nuevo horizonte de sentidos²⁵.

²³ Escribe Quijano: “„Bien Vivir“ y „Buen Vivir“ son los términos más difundidos en el debate del nuevo movimiento de la sociedad, sobre todo de la población indigenizada en América Latina, hacia una existencia social diferente de la que nos ha impuesto la Colonialidad del Poder. „Bien Vivir“ es, probablemente, la formulación más antigua en la resistencia „indígena“ contra la Colonialidad del Poder. Fue, notablemente, acuñada en el Virreinato del Perú, por nada menos que Guamán Poma de Ayala, aproximadamente en 1615, en su NUEVA CORÓNICA Y BUEN GOBIERNO” (2012).

²⁴ Ya circulan aportes que dan cuenta de estos efectos en la cuestión que acá nos ocupa: Revista Zero-a-Seis v.23. Especial Dossiê: Educação infantil em tempos de Pandemia. También Hecht, Enriz y García Palacios (2020).

²⁵ Es también destacable la existencia de iniciativas estatales que propenden a generar espacios culturales para las infancias, como las que se concretan en Rosario de Santa Fe, Argentina, en predios como la “Isla de los inventos”.



Sin embargo, este tipo de tomas de posición y decisión institucionales que muchas veces alcanzan valor jurídico²⁶ no son suficientes para modificar el habitus del conjunto social como lo demuestra ya sea la falta de respeto por ellas o la expresa manifestación política oponiéndoseles. De ello resultan las particulares dificultades para modificar conductas culturales o políticamente consolidadas. De modo entonces que las instituciones y su legislación no son, por un lado, nada más que la expresión legal de quienes en ciertos momentos tienen el poder de concretarlas respondiendo a reclamos colectivos con los que ideológicamente concuerdan, pero que no involucran a la mayoría. De ese modo, las promulgaciones tienen mero valor simbólico, aunque esto no sea poco. Por otro, que mientras el conjunto social siga atravesado por el control histórico de las subjetividades es casi imposible el cambio (o más bien, la inversión) de los usos y las costumbres generales.

De allí que es indispensable “la educación del soberano” en sentido pleno, ya que es en los hogares y en los espacios de socialización, particularmente en los años tempranos de la vida, donde y cuando se moldean las mentes y se echan los cimientos de un proyecto social.

Lo que nos queda, entonces, es la responsabilidad pedagógica de todxs lxs involucradxs de manera directa con las infancias, para poner en acto lo que la opción decolonial reclama: lxs niñxs no pueden ser más aprehendidxs como seres “incompletos”, ánforas vacías a ser llenadas por los mandatos de lxs adultxs que se invisten de un saber colonizante para ejercerlo sobre aquellxs que están creciendo como personas. Lxs niñxs podrán así ser miradxs como sujetos autónomos capaces de producir sentidos y saberes emergentes de sus actos, acompañadxs en el descubrimiento de sí mismxs y del mundo por lxs adultxs.

²⁶ En Argentina, algunas de las leyes dictadas en los últimos años no han sido suficientes para modificar el statu quo pues están siendo cotidiana y violentamente transgredidas: Ley N° 26743/2012 Identidad de Género; Ley N° 26791/2012 Prevención y Erradicación de la Violencia de Género; Ley N° 27610/2020 Interrupción voluntaria del embarazo. Más todavía las ya viejas instituciones sobre derechos de los niños, largamente proclamadas por organismos internacionales como UNICEF, cuya última concreción en Argentina es la Ley N° 26061/2020 de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario destacar que, junto a la Ley 27610/2020, se aprobó la Ley N° 27611/2020, conocida como el Plan de los 1000 días, que busca fortalecer el cuidado integral de la salud y la vida de las mujeres y otras personas gestantes, en especial cuando estén impedidas de garantizar el sostén de sus hijxs y no opten por la interrupción, mediante un seguimiento permanente durante la gestación y el puerperio tanto en el orden médico como económico.



Referências

Borsani, María Eugenia y Melendo, María José. *Ejercicios decolonizantes II. Artes y experiencias estéticas desobedientes*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, Colección El Desprendimiento, 2016.

Bourdieu, Pierre. *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular, 2002.

Camblong, Ana. *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Misiones, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2012.

_____. *Habitar las fronteras...* Misiones, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2014.

Colángelo, María Adelaida. La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. *PRIMERAS JORNADAS DIVERSIDAD EN LA NIÑEZ*. Hospital El Dique, Ensenada (Buenos Aires), 2014. Disponible: <https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>. Acceso: 20 ene. 2021

Dussel, Enrique. Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). En: _____. *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.

Enriz, Noelia. *Etnografía del juego infantil en la comunidad mbya-guaraní de la provincia de Misiones*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires, 2006.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva, 1968.

García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina y Enriz, Noelia. Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Cuiculco*, México, vol. 22, N° 64, sep.-dic. 2015. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-16592015000300010. Acceso: 2 feb. 2021.

_____. Reflexiones acerca del impacto de la pandemia COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas (NEA). *Revista desidades*, N° 28, año 8, pp. 40-50, oct.-dic. 2020. Disponible: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/124420/CONICET_Digital_Nro.a49f_561c-3a80-4550-b930-94b0a693b75d_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acceso: 3 feb. 2021.



Giuliano Facundo. “Infancias y razón evaluadora: contrariedades y resistencias pedagógicas (entre filosofía y literatura)”, *Revista digital Enunciación*, Universidad Francisco José de Caldas, Vol. 25, N° 2, julio-diciembre 2020, pp. 220-231.

Hecht, Ana Carolina. Hacia una revisión de las etapas de la infancia toba. *CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA. I*, 2005, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Lugones, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, juliodiciembre, 2008, N° 9, pp. 73-101.

Maturana, Humberto y Dávila, Ximena. *La educación que emociona*, Conferencia, Bogotá: Universidad Pedagógica, 27/10/2016.

Medina Melgarejo, Patricia. *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2015.

Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo*, Madrid: Ediciones Akal, 2003.

Moraña. Mabel, (ed.). *Sujetos, descolonización, transmodernidad. Debates filosóficos latinoamericanos*, Iberoamericana Editorial Verveut, 2018.

Palermo, Zulma. *Para una pedagogía decolonial*, Buenos Aires: Ediciones del Signo. Colección El desprendimiento, 2014.

_____. *Pensar la comunicación desde la diferencia. Identidades, representaciones y visibilizaciones*, en Seminario De la invisibilidad al estigma: Estudios culturales y medios de comunicación, ICSOH–CONICET, UNSA, diciembre 2016 (en edición).

Quijano, Aníbal, “Bien vivir’: entre el ‘Desarrollo’ y la des/colonialidad del poder” en María Daza, Raphael Hoetmer y Virginia Vargas (eds.), *Crisis y movimientos sociales en Nuestra América*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global, 2012, pp. 125-135.

_____. “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, reeditado en Palermo y Quintero, *Aníbal Quijano. Textos de fundación*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, Colección El Desprendimiento, 2014, pp. 59-69.



Sandoval Sylvia E.; Portal, Gloria G.; Inda, María C.; Sotelo, Palmira A.; Ojeda, Humberto. Educación Intercultural Bilingüe. Madres Cuidadoras de la Cultura Qom– Nate“elpi Nsoquianaxapi– Pedagogas Naturales para la Educación Bilingüe Intercultural en la Educación Inicial. En: *CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN. METAS 2021*, 2016, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INTERNACIONALBILINGUE/R1158_Sandoval.pdf. Acceso: 15 ene. 2021.

Segato, Rita. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires: Prometeo, 2010.

_____. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

Szulc Andrea. Diversidad, Educación y Niñez. Aportes desde la antropología. *Novedades Educativas*, N° 284, pp. 29-39, ago. 2010. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/311946536_Diversidad_Educacion_y_Ninez. Acceso: 12 ene. 2021.

Tassinari, Antonella y Guedes Codonho, Camila. Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-manworno (Estado de Amapá – Brasil). *Anthropologica*, Año XXXIII, N° 35, pp. 173-203, abr. 2015. Disponible: <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v33n35/a08v33n35.pdf>. Acceso: 15 ene. 2021.

Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala, 2009.

Wynter, Sylvia. “After Man, His Last Word: On Postmodernism, Les Damnés and the Sociogenic Principle”, en *Nuevo Texto Crítico* 7, Department of Spanish & Portuguese (Stanford, California: Stanford University), 1991.

_____. “1492: Una nueva visión del mundo”, en Valdés García, *Antología del pensamiento crítico caribeño contemporáneo*, CLACSO, 2017, pp. 367-430.

Infâncias do Sul: Subjetividades na diferença

Resumen/Abstract: Nessas páginas buscamos dar algumas respostas – provisórias e fragmentárias– às inquietações que nos mobilizam como mulheres e estudiosas preocupadas com os dispositivos que a colonialidade do poder põe em jogo sobre as infâncias. Para este propósito, exploramos as formas de classificá-las e de agir sobre elas pelo mundo adulto em sociedades historicamente ocidentalizadas, “caídas de branco” e “patriarcais”, como estatuto naturalizado pela diferença colonial. Partindo de “cenas do cotidiano” atravessadas pela violência institucional, nos perguntamos como a sociedade adulta interpreta seu papel na “formação das infâncias”; de que forma os adultos acompanham seus “despertares”; que dose de autonomia lhes conferem nos contatos diários. Por meio de uma comparação contrastiva com outras formas de vivências comunitárias, investigamos a potencialidade dessas em gerar outras concepções de interação social que colaborem no distanciamento processual da colonialidade na formação das subjetividades na infância.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS: Infâncias. Violência institucional. Pedagogias decoloniais. Comunalidades criativas.

Laura Judit ALEGRE

Universidad Nacional de Córdoba.

*Traductora Pública de inglés y Magíster en Lenguajes e Interculturalidad por la Universidad Nacional de Córdoba. Ha publicado varias traducciones especializadas en educación, género, sociología y decolonialidad. Su primer libro traducido se publicó en 2016 por Ediciones Del Signo con el título “Be-Bop 2012-2014: El cuerpo en el Continente de la Conciencia Negra”. En el ámbito académico, desarrolló una investigación-acción sobre la formación de las subjetividades en las infancias situadas en un barrio marginalizado de la ciudad de Córdoba, desde una perspectiva intercultural y una pedagogía feminista decolonial. Como activista social, formó parte del Colectivo Cienfuegos y en los últimos dos años colaboró de manera voluntaria con diferentes proyectos comunitarios educativos/agroecológicos en Argentina, Paraguay y Brasil.
e-mail: laurialegre@gmail.com*

Patricia FIGUEIRA

Universidad de Buenos Aires

*Licenciada y Profesora en Antropología. Becaria Doctoral en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Desde la perspectiva del colectivo modernidad/colonialidad/decolonialidad, orienta sus principales líneas de indagación en torno a los procesos de dominación/explotación en el polo marginal y sus estrategias de re-existencia, vinculadas principalmente al ámbito socioeducativo, la interculturalización del sistema escolar, la producción del conocimiento y la construcción de ciudadanía.
e-mail: patofigueira@gmail.com*

Zulma PALERMO

Universidad Nacional de Salta

*Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Salta y Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de Formosa (Argentina). Orienta sus investigaciones desde la crítica cultural latinoamericana a partir de procesos locales. Participa en el colectivo modernidad/colonialidad/decolonialidad y es desde esa perspectiva que dicta cursos y conferencias de su especialidad en distintas universidades del país y extranjeras. Sus publicaciones en libros y revistas especializadas son numerosas; entre ellas: Colonialidad del poder: discursos y representaciones. (U.N.Sa.: Consejo de Investigación) Arte y estética en la encrucijada descolonial Pensamiento argentino y opción descolonial; Aníbal Quijano. Textos de fundación; Des/decolonizar la Universidad; Para una pedagogía decolonial, (todas éstas en Ediciones del Signo).
e-mail: zulmapalermo@gmail.com*

Recibido em: 10/02/2021

Aprovado em: 05/05/2021