

“El Merendero es un lugar  
donde estamos juntos”.  
Apuntes sobre las relaciones  
intergeneracionales en un espacio de  
Educación Popular para/con niñxs  
en el sur del conurbano bonaerense<sup>1</sup>

[GRETA WINCKLER]

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/  
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires  
gretawinckler@gmail.com / gwinckler@filo.uba.ar

### Resumen

Se presenta en este escrito un análisis de las producciones visuales de un proyecto de Educación Popular con niñxs, donde realicé mi investigación doctoral (2018-2024) y en el cual me desempeñé como educadora desde 2008. A partir de un sostenido trabajo de campo y una revisión detenida de un gran corpus de fotografías, de las cuales la mayoría circula en sus redes digitales públicas, emergió una suerte de patrón visual de las relaciones entre niñxs y adultxs de distintas edades, que se encarnaba en una figura particular: la de la *conversación*. Ésta, de carácter intergeneracional, resultó ser fundamental en el proyecto de Educación Popular analizado, que no apunta sólo a la enseñanza de contenidos concretos, sino a la constitución de ciertos modos de relacionarse entre niñxs y adultxs que se diferencian tanto de los vínculos familiares como de los establecidos en los espacios de educación formal, como es la escuela. Esa configuración singular se presentará aquí como una particular forma de *participación* de las infancias, que contrapone dos figuras vinculadas a la enseñanza: el estudio y el aprendizaje. La mediación de los afectos, cuidados y emociones demostró ser clave en lo que lxs propixs niñxs definen como “aprender”. Los lazos intergeneracionales analizados buscaron disputar los patrones adultocéntricos hegemónicos, que deslegitiman la validez de las infancias como interlocutores en la arena comunitaria, apuntalando de ese modo lo que se ha entendido en tiempos recientes como “perspectiva niña”, que



<sup>1</sup> Artículo recibido: 28 de marzo de 2024. Aceptado: 28 de diciembre de 2024.

incluye tanto a las niñeces como a lxs adultxs involucradxs.

Palabras clave: niñez, lazo intergeneracional, educación popular, iconografía.

**“The Merendero is a place where we are together”. Notes on intergenerational relations in a project of Popular Education with/for children on the southern outskirts of Buenos Aires.**

Abstract

This paper presents an analysis of the visual productions of a Popular Education project with children, where I carried out my doctoral research (2018-2024) and in which I have worked as an educator since 2008. Based on sustained field work and a careful review of their thousands of photographs, most of which circulate on their public digital networks, a kind of visual pattern of the relationships between children and adults of different ages emerged, which was embodied in a particular figure: that of *conversation*. Its intergenerational character turned out to be fundamental in the Popular Education project analysed, which not only aims at teaching specific contents, but also at the constitution of certain ways of relating between children and adults that differ from both family ties and those established in formal educational spaces, such as schools. This singular configuration will be presented here as a particular form of child *participation*, which contrasts two figures linked to teaching: study and learning. The mediation of affects, care and emotions proved to be key in what the children themselves define as “learning”. The intergenerational ties analysed sought to contest hegemonic adult-centric patterns that delegitimise the validity of children as interlocutors in the community arena, thereby underpinning what has been understood in recent times as the “child perspective”, which includes both children and the adults involved.

Keywords: childhood, intergenerational relation, popular education, iconography.

**“El Merendero é um lugar onde estamos juntos.” Notas sobre relações intergeracionais em um espaço de Educação Popular para/com crianças do sul da periferia de Buenos Aires.**

Resumo

Este artigo apresenta uma análise das produções visuais de um projeto de Educação Popular com crianças, onde realizei minha pesquisa de doutorado (2018-2024) e no qual atuo como educador desde 2008. Baseado em trabalho de campo sustentado e em uma revisão cuidadosa das suas milhares de fotografias, a maior parte das quais circula nas próprias redes digitais públicas, emergiu uma espécie de padrão visual das relações entre crianças e adultos de diferentes idades que se materializou numa figura particular: a da conversa. O seu carácter intergeracional revelou-se fundamental no projeto de Educação Popular analisado, que visa não só o ensino de conteúdos específicos, mas também a constituição de determinados modos de relacionamento entre crianças e adultos que se diferenciam tanto dos laços familiares como dos estabelecidos em espaços educativos formais como, por exemplo, a escola. Essa configuração singular será apresentada aqui como uma forma particular de participação infantil, que contrapõe duas figuras ligadas ao ensino: o estudo e a aprendizagem. A mediação dos afetos, dos cuidados e das emoções revelou-se fundamental no que as próprias crianças definem como “aprendizagem”. Os laços intergeracionais analisados procuraram contestar os padrões hegemónicos adultocêntricos que deslegitimam a validade das crianças como interlocutores na arena comunitária, sustentando assim o que tem vindo

a ser entendido nos últimos tempos como a “perspectiva infantil”, que inclui tanto as crianças como adultos.

Palavras-chave: infância, vínculo intergeracional, educação popular, iconografia

## **Introducción**

Este trabajo nace de ciertas definiciones brindadas por un grupo de niñxs<sup>2</sup> durante mi investigación doctoral (2018-2024) en un espacio autogestivo bonaerense de Educación Popular, donde además me desempeño como educadora (2008-presente). Conocido como “Merendero” por las distintas personas que lo transitan, fue definido por ellxs como “un lugar donde estamos juntos”. Si bien estxs niñxs conviven con otras personas en otros espacios, no utilizan esa descripción para definir ni sus casas, ni sus escuelas, ni la cancha del barrio o el club. La definición se vuelve amplia a simple vista, pero también da lugar al siguiente interrogante: ¿hay algo específico en ese “estar juntos” que según ellxs caracteriza al Merendero? La hipótesis de la que se parte es que el carácter de esa manera de “estar”, propia de este colectivo, se vincula a un planteo antiadultista de relaciones intergeneracionales, presente en diversos proyectos de participación comunitaria que involucran a las infancias. Esto es, espacios que intentan revertir y se proclaman en contra de una violencia particular, que se forja en un sistema de dominación conocido como “adultocentrismo” y que delimita de acuerdo a la conceptualización existente sobre las edades qué puede hacer cada sujeto: se establecen así accesos y clausuras a ciertos bienes o la posibilidad de tomar decisiones, de acuerdo a la posición que se ocupe en la estructura social (Morales y Magistris 2023).

La pregunta por los modos de participación de niñxs en espacios de variada índole ha ido cobrando importancia en estudios académicos recientes (Batallán y Campanini 2008; Hernández 2020; Morales 2020; Rodríguez Bustamante 2022; Shabel et al. 2023; Szulc y Enriz 2016; Winckler 2023; Zubizarreta 2021). Los sitios donde participan, los actores con quienes interactúan, los tiempos y los niveles de autonomía y capacidad de toma de decisiones son algunos de los focos de interés para entender los roles que las infancias desarrollan en la vida colectiva y el carácter de su participación. La definición de aquello que se entiende por participación social y comunitaria varía de acuerdo al universo de actores y actividades implicados, así como su escala y los diversos niveles contextuales (Cerletti 2008; Menéndez y Spinelli 2006; Santillán 2013). De este modo, puede quedar asociada a distintos términos, como ser, “ejercicio de poder”, “compromiso”, “afectación”, “influencia”, “autonomía” o “toma de decisiones” (Cerletti, 2008; Ussher 2008), que denotan sentidos positivos que tiñen la percepción del concepto en sí (Cerletti 2008; Shabel et al. 2023). Pero también puede quedar revestida de cierta sospecha: por ejemplo, al distinguirse mecanismos de participación “reales” de otros “simbólicos”, que funcionan a modo de “como si” (Sirvent 1999). En estos casos, la participación parece ser más bien una agenda impuesta o falsa, en la que los actores convocados tienen poca injerencia en aquello que se debate, y cuya “autenticidad” (o su

---

<sup>2</sup> Se habla a lo largo del texto de niñxs y también de adolescentes puesto que el Merendero trabaja con niñeces de 5 a 17 años, divididas en talleres que consideran en algunos casos las edades y en otros, las etapas que lxs niñxs atraviesan. En este caso, el diálogo recuperado toma en cuenta a un grupo de niñxs que fue creciendo dentro del Merendero, por lo que sus edades mismas van variando (por ejemplo, participaciones de un mismo niño o niña cuando tenía 7, 10 y 14 años). El trabajo de campo prolongado permite registrar y analizar sus trayectorias.

ausencia) se mide en base al resultado final y no al proceso (Cerletti 2008).

En el caso de las infancias, esta sospecha o el cuestionamiento del "grado" de participación se refuerza por las características que se le ha asignado a este actor, sobre todo a partir del paradigma de la Modernidad europea occidental y la confección de un modelo hegemónico de la niñez. Esto es, un modelo ideal de "lo niño" que implica un concepto de sujeto en formación, incompleto, dependiente, inmaduro, inocente y vinculado al juego y a la naturaleza (Cordero Arce 2013:129). Ante esta presentación, la participación de las niñeces en diversas instancias de toma de decisiones aparece como improbable o por lo menos, como pasible de ser cooptada por las intenciones manipuladoras de un mundo adulto adoctrinante (Hart 1992).

No obstante, frente a este panorama, se han desarrollado investigaciones que recuperan espacios de "infancia organizada", a partir de ideas como protagonismo (o co-protagonismo) y participación infantil (Cussiánovich, Martínez Muñoz, y Magistris 2023; Magistris 2020), y que abarcan distintos tipos de experiencias, desde organizaciones de niñeces trabajadoras hasta proyectos de educación no formal. Tal es el caso del colectivo social que se presenta a continuación.

### **El Merendero**

El Merendero y Centro Cultural Les Pibes del Ombú queda en la zona sur del conurbano bonaerense, y funciona hace 16 años como un espacio de trabajo con niñxs. Si bien en su origen se remonta a una toma de tierra de fines de la década de 1990, ya desde mediados de los años 2000 el espacio había ido perdiendo actividades, una vez superado el tramo más dramático de la crisis de 2001 en Argentina. Las familias se fueron recomponiendo a su interior, y el espacio comunitario que había generado ingresos para paliar la crisis fue quedando abandonado. En 2008, junto a compañerxs del centro de estudiantes del colegio secundario al que yo asistía en la Ciudad de Buenos Aires y algunxs vecinxs del barrio, se propuso usar el espacio como centro recreativo para lxs chicxs que vivían en las manzanas aledañas. Lentamente, esa actividad fue mutando en su concepción. Surgida de una comisión de acción social estudiantil, pasó a ser comprendida como una actividad de militancia autogestiva, y hace unos años, se comenzó a entender al Merendero dentro de la tradición sudamericana de la Educación Popular.<sup>3</sup> De este modo, lxs militantes empezaron a participar como educadorxs en jornadas de alfabetización, ciclos de lectura y a pensarse como un espacio donde se podía aprender de manera diferente a lo que proponía la escuela local, que se presentaba como expulsiva y estigmatizante hacia lxs chicxs del barrio. La propuesta política del espacio apostó a modificar cómo se vinculaban adultxs y niñxs, apelando a una crítica del paradigma adultocéntrico que piensa a las niñeces como incompletas, o ancladas en tiempos por venir (lxs ciudadanxs del futuro) (Jenks 1996), con escasa participación en la vida comunitaria. ¿Pero qué es exactamente este espacio merendero?

En el año 2012, junto a un grupo de niñxs que participaban de las jornadas del Merendero se hizo un póster donde se propusieron definiciones para explicar qué era este sitio al que asistían sábado a sábado. Lxs chicxs de aquel momento dijeron que era una "una escuela", una "casa" que "cuando no están los papás nos pueden cuidar los chicos del Merendero" y "un lugar para juntarnos".<sup>4</sup> En 2020, en el marco de una nota periodística que nos hicieron<sup>5</sup>, repetimos esa pregunta. Lxs niñxs y adolescentes, de lxs cuales varixs ya habían participado en aquel primer encuentro, mantuvieron sobre todo la idea de que es un "lugar para estar juntos", pero cambiaron su concepción re-

specto de la casa y la escuela. El Merendero fue definido como un lugar en el que “nos juntamos a merendar, aprender, leer, hacer talleres y divertirnos”.<sup>6</sup> La “casa” no fue mencionada, pero ante la idea de que en el Merendero “se aprende”, les preguntamos cuál era entonces la diferencia con la escuela, quizás partiendo de una concepción propia (aquella de vincular la escolaridad con el aprendizaje). La respuesta de uno de ellxs disparó en mis investigaciones profundas reflexiones: “ah, no, ahí [en la escuela] sólo estudiamos”.

De estas charlas, separadas por unos cuantos años y un cambio profundo en la estructura de funcionamiento del Merendero, se desprenden varias cuestiones que deben revisarse. Por ejemplo, qué significa exactamente ese “estar juntos”, que involucra no sólo a lxs niñxs y adolescentes sino también a un conjunto heterogéneo de adultxs (los “chicos del Merendero” hace referencia a ellxs), que al presente se entienden como educadorxs y talleristas. En segundo lugar, cómo se llega a diferenciar el acto de aprender del acto de estudiar, en un diagnóstico hecho por uno de lxs preadolescentes muy agudo y que me brindó claves fundamentales para encarar mi propio proyecto de investigación. Propongo pensar que el carácter de las relaciones intergeneracionales que se buscan establecer dentro del Merendero es el que permite entender dichas definiciones, dando lugar a la emergencia de algo que denomino “forma merendera”, por no haber encontrado un mejor término, y una particular manera de entender el concepto de participación.

Para indagar en el modo en que ese “estar juntos” tomó forma, involucrando a niñxs y adultxs, me apoyé no sólo en un prolongado trabajo de campo (2018-2024)<sup>7</sup>, tan caro al quehacer antropológico, sino también al análisis iconográfico de la producción audiovisual del Merendero (2008-2024)<sup>8</sup>. Aquí recupero la tradición de la iconografía política alemana, nacida del campo de la Historia del Arte, y que comprende a la imagen como un agente activo en la creación misma de la realidad. No se trata de comprender a las producciones visuales como meros soportes o ilustraciones que acompañan los fenómenos sociales, sino que éstas se ven imbricadas en su fabricación (Joschke 2012). En este punto, el método iconográfico coincide con los Estudios Visuales, de raíz norteamericana, dado que éstos comprenden que hay una imbricación mutua entre el campo social y el visual: no sólo se debe señalar que toda mirada está informada socialmente, sino que además las imágenes y sus dispositivos juegan un rol fundamental en la institución y modelado de los fenómenos sociales (Mitchell 2003).

En particular, el Merendero ha sostenido un registro visual constante de sus actividades, sobre todo a partir de 2012, cuando se crea su perfil en la red social Facebook. Allí, al día de hoy, se encuentran más de 5000 imágenes de distinto tipo, de las cuales un 40% se centran en el registro de los talleres realizados con lxs niñxs. Por otro lado, se

---

<sup>6</sup> Charla colectiva a través de WhatsApp entre dos educadorxs y cuatro niñxs (de entre nueve y trece años), 10 de agosto de 2020.

<sup>7</sup> El trabajo de campo se sostuvo primordialmente a partir de una prolongada observación participante característica de la etnografía, que se nutrió de registros audiovisuales propios, entrevistas en profundidad, elicitación por imágenes con niñxs y adultxs y realización de talleres donde se recuperaban producciones audiovisuales propias de los colectivos con los que trabajé esos años dentro del distrito de Glew (PBA).

<sup>8</sup> Cabe aclarar que todas las imágenes recuperadas del Merendero son las compartidas en las redes sociales públicas del espacio, y que, desde ya, lxs niñxs estuvieron informadxs al igual que lxs adultxs involucradxs, del proceso de investigación y su uso para tal fin.

han llevado a cabo distintas producciones gráficas y plásticas en estos años, destacándose las muestras fotográficas iniciadas en 2019, el libro *Soy el Merendero* realizado ese mismo año y, finalmente, la creación de un espacio de exposición propio, inaugurado en 2022<sup>9</sup>, por mencionar sólo algunas de las apuestas visuales del colectivo.



Figura 1. Espacio de exhibición nuevo, realizado en el marco del programa Puntos de Cultura, para contar con un lugar propio para realizar las muestras de los talleres, 2022. Fotografía de la autora.

De la gran variedad de motivos iconográficos que pueden encontrarse en esta vasta y sostenida producción (en gran medida de acceso público), mi interés se centra para este escrito en una figura recurrente que emergió ante la revisión de todas estas imágenes: la de la *conversación*. Hallo en este patrón visual repetido, que involucra sobre todo a niñxs conversando con adultxs, un punto de ingreso clave para comprender el carácter de ese “estar juntos”, que eventualmente permite entrever por qué el estudio y el aprendizaje se bifurcaron en aquella definición nacida de una charla colectiva, y su imbricación dentro de la tradición de la Educación Popular.

### **Imágenes y educación: estudiar y aprender**

El rol que las imágenes han jugado en el campo educativo a lo largo de la historia es variado y ha sido analizado con diversas intensidades. Podríamos sintetizar algunos elementos:

- El uso de imágenes como medios expresivos para la formación, en los diversos soportes y dispositivos que poblaron las aulas. En este caso, hay una pregunta por su capacidad epistemológica, pero también una premisa sobre el efecto que las imágenes tienen en las personas, sobre todo en las niñeces (Dussel y Gutiérrez 2019; Runge Peña, Hincapié García, y Piñeres Sus 2007; Serra 2009).

<sup>9</sup> Este proyecto formó parte del Programa Nacional Puntos de Cultura, del entonces Ministerio de Cultura argentino. Con los fondos obtenidos, se creó un espacio de exposición para los talleres del Merendero. Hasta el momento de escritura, se realizaron dos muestras y se está preparando una tercera.

- La construcción de ambientes educativos a partir de un diseño visual y un poblamiento de los espacios de enseñanza de determinado material pedagógico (Szir 2006).
- La producción visual sobre las escuelas en el mundo social, destacando sus condiciones edilicias y como símbolos del progreso de las jóvenes naciones (como la Argentina) (Lobato 2019).
- Las iconografías del acto de estudiar (Giuliano y Skliar 2019) y de la rutina escolar. Los procedimientos de disciplinamiento y los modos en que los niños y las niñas se organizan dentro del ámbito escolar componen un acervo iconográfico que no solamente responde al modelo moderno hegemónico, sino que también es rebatido y disputado por experiencias que vienen a discutir la forma escolar moderna (Braster y Del Pozo Andrés 2018).

Dos ángulos de análisis resultan de interés para este trabajo: por un lado, la iconografía del estudiar y una posible confrontación con lo que podría denominarse “iconografía del aprender”; y la producción visual de los entornos donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, que incluyen los lugares físicos y su materialidad, así como a los sujetos que los habitan y las disposiciones de sus cuerpos y gestos. Aquí me detendré sobre todo en el primero.

Los filósofos argentinos Carlos Skliar y Facundo Giuliano (2020) recorren algunas iconografías del acto de estudiar, que apelan a la soledad, al ensimismamiento, y a una cierta suspensión y distancia del entorno.<sup>10</sup> Estudiar tiene que ver con un acto de admiración, de afán, de pasión. La palabra latina significa precisamente eso: dedicarse con afán. Así aparece ya en la célebre *Iconología* de Cesare Ripa (1645) la figura del *Studio*: un joven en soledad, ya fatigado, reclinado sobre su libro, acompañado por un gallo que asegura la vigilancia y la continuidad del acto de estudiar (Figura 2). Como sostienen Skliar y Giuliano, el estudio implica además una determinada postura corporal, así como la presencia de ciertos objetos, y en esta particular iconografía incluso una abstracción del mundo público: se vuelve un acto privado, una imagen de lo particular (2020: 69). En este primer escenario, estudiar parece una práctica individual aislante, que nos aparta del entorno en el que estamos y nos absorbe. Esta “insularización” se corresponde de manera coherente con el modelo hegemónico de la infancia, que coloca a la niñez “aparte” del mundo adulto o la resguarda en sitios que acaban por naturalizarse como propios de ésta (la escuela, sin duda; pero también los interiores domésticos propios de la vida burguesa).

---

<sup>10</sup> Si bien los autores reflexionan sobre el estudio universitario, no es inusual hallar imágenes de niños y adolescentes que recuperan esas poses y su relación con los objetos, tanto en un análisis iconográfico de distintos espacios y tiempos, así como en situaciones concretas de los espacios como el Merendero que relevé en mi investigación doctoral.



Figura 2. Studio, de acuerdo con la iconología de C. Ripa. Edición 1645, Libro Terzo, p. 610

La imagen de lxs niñxs absortxs y concentrados en su propio quehacer no es ajena a la producción audiovisual del Merendero. Realizando actividades manuales, jugando o escribiendo, lxs chicxs parecen contar con un momento de intimidad y aislamiento, en el marco de un espacio colectivo, donde conviven con otras personas (Figura 3). Esta fórmula coexiste con aquélla que exhibe a lxs niñxs trabajando en grupos, en una tarea compartida (Figura 4).



Figuras 3 y 4. Momentos de juego solitario o actividades que sobre todo lxs niñxs más jóvenes realizan en el Merendero versus actividades grupales entre ellxs. Todas las fotografías fueron realizadas por distintxs educadorxs adultxs del espacio en 2022.





Esta tradición entre el retrato individual y el trabajo grupal ha constituido un motivo iconográfico muy explotado en la cultura visual escolar. Un caso paradigmático fue la producción de imágenes de la llamada Escuela Nueva, Progresiva o Progresista, o Educación Activa. La producción y difusión de imágenes fue de gran importancia en esta propuesta, fundamentalmente para diferenciarse de la escuela más tradicional y su disposición espacial (Braster y Del Pozo Andrés 2018). Esto ocurría a través la edición de periódicos y revistas especializadas, que mostraban a modo de propaganda las técnicas novedosas del escolanovismo, a partir de una producción iconográfica que seguía rigurosamente los preceptos educativos de esta corriente pedagógica (Figura 5). Los *topos* incluían las actividades diarias, los espacios y el tiempo escolar, el contacto con la naturaleza, el rol docente, el desarrollo individual de cada estudiante y el trabajo colectivo; así como otros conceptos más generales, como ser, la felicidad, la desnudez, el género.



Figura 5. Fotografías reproducidas por la publicación *The New Era*, publicación inglesa que circuló entre 1920 y 1939. Contó con una versión alemana, *Das Werdende Zeitalter* (1922-1932), y una francesa, *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1947). Las imágenes difundidas abarcaban distintos países, estableciendo una comunidad internacional y una difusión propagandística de largo alcance. Imágenes: A: Niñas

con los pies descalzos en la biblioteca de la Garden School de Londres (1926). B: Clase al Aire Libre en la Odenwaldschule, Alemania (1925). C: “English Laboratory”, Mahinda College, Sri Lanka. D: “Practical Work Room”, Rangefield (L.C.C.) School, Downham State, Inglaterra (1928). Montaje de la autora.

No se trataba de una mera pose o un aditamento extra: la imagen tenía aquí una íntima relación con las concepciones sobre los procesos de aprendizaje que debían afrontar las niñeces, además de funcionar como propaganda en defensa de un modelo didáctico. Cómo aparecían lxs docentes en el aula, qué elementos se utilizaban, cómo se ubicaban lxs niñxs, qué ropas usaban: la regulación de estos aspectos, más allá de la pose intencional para la fotografía, eran maneras de dar a ver lo que se entendía por “rutina escolar” o la atmósfera escolar en general.

Es interesante recuperar qué lugar se le brinda a lxs adultxs en estas imágenes. En la tradición escolanovista la figura del docente aparecía en las fotografías de las aulas, pero por fuera del foco principal de la imagen, acompañando antes que imponiendo, y construyendo en ese acompañamiento un nuevo tipo de autoridad.



Figura 6. La posición del maestro entendida como “tangencial”. Fuente: «Practical Work Room. Rangefield (L.C.C.) School, Downham State, near Southend Village», *The New Era* 9, no. 34, 1928 (Citado en Braster y Del Pozo Andrés 2018:130)

### Las imágenes del Merendero: la conversación intergeneracional

¿Qué ocurre en el Merendero con el registro de lxs educadorxs adultxs? En la mayoría de las fotografías aparecen dentro del propio grupo de niñxs, realizando la misma actividad que éstxs o incluso jugando. Pero también hay una gran cantidad de fotografías en las que lxs adultxs y lxs chicxs conversan, en grupos pequeños, de un tenor más íntimo. Esta figura de la conversación no es casual, aún cuando no haya habido a lo largo de los años una intención consciente explícita de fotografiar esos momentos (Figura 7).



*Figura 7. La conversación (2018-2021). Fotografías de Les Pibes del Ombú.*

El diálogo y la escucha son pilares centrales en la tradición de la Educación Popular, que fundamenta su acción sobre todo en los aportes del pedagogo Paulo Freire y la construcción colectiva de saberes a la que se llega mediante el diálogo. Como señalan Santiago Morales y Ezequiel Retali, no hay educación popular sin diálogo, en tanto relación horizontal que “[...] nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas.” (2020: en línea).

Sin embargo, los proyectos que trabajan con niñeces tienen un desafío mayor, dado que los parámetros que se desprenden de las enseñanzas del pedagogo brasileño tenían en su horizonte a un público adulto. Tal como se preguntan Morales y Retali, “¿cómo dialogar con lxs niñxs si el carácter adultocéntrico de la sociedad nos impone la certeza de que no son interlocutorxs válidxs?” (2020: en línea). Las apuestas de los espacios de infancia tienen que pensar aparte las particularidades de la intergeneracionalidad. Entender a la infancia como sujeto colectivo o magnificar la resonancia de su voz no es un repertorio establecido en nuestras sociedades, y esto también aplica a las organizaciones políticas y sociales. En los espacios donde el sujeto con el que se trabaja es niño, la circulación de la palabra niña y su valoración se vuelven pilares, que a veces se ven favorecidos por la mayor libertad que estos colectivos tienen respecto de las escuelas (dado que no deben responder a autoridades o plazos de trabajo, por ejemplo), o incluso por la menor asistencia.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> En el año 2023, los y las adolescentes del Merendero asistieron a cursos en sus escuelas donde había más de 40 estudiantes (charla informal con adolescentes y sus madres en el Merendero, 4/03/23).



Figura 8. Taller de Juego Merendero, 2024. Fotografía de Escuelita Libre -Valle Verde (Chile) durante su visita a Buenos Aires.

Esto no quiere decir que en la escuela lxs niñxs y adolescentes no hablen, pero la relación entre docentes y estudiantes no se presenta en el relato de lxs chicxs como una “conversación” en la que son escuchadxs, lo que de hecho se enmarca en la premisa adultista de que las infancias no son interlocutores válidos. Hablar no es lo mismo que conversar. Por ejemplo, luego de que se levantara la cuarentena establecida por la pandemia mundial de COVID\_19 acontecida entre 2020 y 2021, sobre todo en la escuela secundaria del barrio se suscitaban episodios de violencia física entre estudiantes que no encontraban un espacio de resolución dentro del propio establecimiento. Por lo tanto, los talleres dedicados a lxs adolescentes dentro del Merendero a partir de la reapertura de actividades presenciales se volvían un espacio de catarsis, en la que de manera desordenada y hasta caótica cada unx quería contar qué episodio había vivido o atestiguado en su escuela o en el aula esa semana.

En la mayoría de los relatos, ante la pregunta por el rol que lxs docentes y autoridades escolares cumplían en esos conflictos, las respuestas solían coincidir, caracterizando las intervenciones adultas como prescindentes o incluso como simulacros de intervención que no aportaban ninguna solución real. Tal fue el caso que comentó Tiara<sup>12</sup>, que cursa el primer año del secundario, cuando fue a decirle a una docente en la que confiaba que un grupo de niñas la estaba molestando constantemente y la respuesta de la profesora fue que ella debía gritar a viva voz “¡directora, directora!” cuando viera que ese grupo de adolescentes se le estaba acercando. Al terminar ese relato, revoleando los ojos, uno de lxs compañerxs del Taller comentó: “pero eso es lo mismo que te diga arreglate sola, va a generar más *bullying* si te ponés a gritar”.<sup>13</sup> El diálogo requiere un compromiso con la palabra del otro, si no, la comunicación es parcial o simplemente inexistente. Y en este caso, incluso, parecía rozar la burla o al menos la minimización del malestar que la niña estaba explicitando.

<sup>12</sup> Los nombres de personas pertenecientes al Merendero son ficticios para preservar la identidad de las personas con las que trabajo.

<sup>13</sup> Registro de campo, 20 de enero de 2024.

Este tipo de relatos fue de gran utilidad para lxs adultxs educadorxs, dado que permitió desarrollar estrategias de mediación ante conflictos incitados dentro del propio espacio merendero. En general, se apela a la descripción del conflicto entre quienes están involucradxs (sea en el momento en que ocurre o al siguiente sábado), y en una segunda instancia, a la búsqueda de soluciones posibles. En estos casos, puede intervenir todo el grupo de taller en el cual el conflicto se desenvuelve, involucrando a lxs demás compañerxs y/o desarrollando actividades colectivas que recuperen la esencia del problema (por ejemplo, realizar fanzines problematizando las burlas que emergen ante la diversidad de cuerpos de lxs niñxs que viven en el barrio, tal como ocurrió en 2019<sup>14</sup>). Si bien no siempre da resultado, al menos desde la óptica de lxs educadorxs, la experiencia recabada demostró que cuando la intervención adulta fue leída como exitosa por parte de lxs niñxs y adolescentes, éstxs recurrieron a lxs educadorxs adultxs para tramitar los conflictos -en vez de resolverlos de manera violenta entre pares-. Cabe aclarar que estas estrategias fueron tomadas de distintos espacios comunitarios, incluyendo los escolares (Cárdenas, 2022). Con esto se quiere evitar caer en una dicotomía extrema entre educación formal y educación popular.<sup>15</sup>

Ahora bien, la figura del adultx en el Merendero como *interlocutor* inscribe a lxs educadorxs en un lugar particular. Sin anular las jerarquías etarias, encuentran un modo de relacionarse que cae por fuera de los términos que lxs niñxs tienen para referirse a su entorno adulto. No son docentes, pero tampoco cumplen el rol de ningún familiar. En algunos momentos, algunxs niñxs, sobre todo de menor edad, señalaron a la “amistad” como un posible modo de comprender la naturaleza de ese vínculo. En un taller realizado en 2022, al leer una historia sobre la amistad<sup>16</sup>, lxs talleristas que llevaban a cabo esa actividad preguntaron en qué lugares lxs niñxs hacían amigxs nuevxs. Al mencionar el Merendero, una de las niñas señaló que Estela (la tallerista adulta) era su amiga.

La antropóloga Paula Shabel también se refiere a la amistad como el modo vincular que existe entre las militantes y las niñas (sobre todo) de la organización donde ella se desempeña como educadora y realiza su trabajo de campo en la Ciudad de Buenos Aires.

“El cuidado, como uno de los ejes principales que ha marcado los vínculos entre adultxs y niñxs, se reedita en las prácticas de La Caldera desde una posición a la que se podría categorizar como no paternalista porque se aleja de un generalizado supuesto acerca de que poseemos aquello y a aquellos que cuidamos, y así se minorizan determinadas poblaciones sobre las que se hipervisibiliza la condición de precariedad. [...] Las niñas y adolescentes de La Caldera necesitaron de las adultas o, mejor dicho, decidieron manifestar una necesidad frente a ellas y produjeron así un encuentro, que no estaba previamente dado por sentado ni planificado por las adultas, y al que propongo denominar como “amistad”. Este encuentro procura romper la

---

<sup>14</sup> Se realizaron cuatro fanzines temáticos en dos talleres diversos, que fueron repartidos en el festejo del Día de las Artes a lxs asistentes y a las familias del barrio. Este evento se realizó anualmente entre 2011 y 2021 de manera sostenida.

<sup>15</sup> Se analiza esta relación en profundidad en mi tesis doctoral.

<sup>16</sup> El libro forma parte del repertorio literario que utiliza el Merendero en sus talleres de literatura. *Sapo de otro pozo* (2012), de Rodrigo Folgueira y Poly Bernatene, Argentina.

distancia abismal que se ha impuesto entre generaciones, al sabernos todxs sujetxs de necesidad de cuidado y productorxs de ese cuidado a la vez, sin desconocer las posiciones desiguales que lxs sujetxs ocupan en las redes sociales más amplias [...] Una forma de vincularse sin obediencia, donde las partes se encuentran porque así lo desean, aunque no todo en el encuentro sea armonía" (2022: 145,146)

La forma que adopta el cuidado en esa organización y en esos vínculos en particular es pensada por Shabel como una amistad, que no niega las jerarquías existentes, pero tampoco refuerza una ruptura entre lo adulto y lo niño. Si bien lxs adultxs seguirán siéndolo, también existe una aproximación a la vivencia niña o a una perspectiva niña, que lxs propixs chicxs han identificado. Por ejemplo, en el año 2019, al ingresar al espacio lúdico, observo que una de las educadoras mayores (en ese momento tenía 69 años) estaba sentada en una mesa junto con niñas de 6 años de edad, peinando y vistiendo a unas muñecas. Una de las niñas se dirige a mí y me dice "Mirá, Greta, Iris volvió a ser niña".<sup>17</sup> Este tipo de comentarios ocurre con frecuencia.

En 2022, yo misma me encontraba dibujando en un taller junto a un grupo de adolescentes. Uno de ellxs, de 13 años, comenta en voz alta: "Greta es re-niña, tiene re imaginación".<sup>18</sup> En estas observaciones, se pone en juego qué se espera que haga un adulto o un niño, qué actividades le son propias y cuáles no. No es casual que en el barrio se denomine a lxs educadorxs como "los chicos del Merendero". Cuando las familias usan ese término, no hablan de lxs niñxs, sino de lxs educadorxs y talleristas. Si en el 2008 ese mote concordaba con la edad que nosotrxs teníamos (17, 18 años); en la actualidad ya no describe una realidad etaria.

Podría hablarse de una "infantilización" de lxs educadorxs, y es necesario detenerse en ese término, que suele ser utilizado de manera peyorativa e inferiorizante, precisamente por el rol que se les ha asignado a lxs niñxs en el esquema de relaciones de poder que rige a nuestras sociedades (Morales y Magistris 2023). Pero aquí el concepto de "infantilizar" se aproximaría más bien al de "perspectiva niña", que se viene discutiendo en los últimos tiempos (Morales y Magistris 2021). Rescato el uso de la palabra "perspectiva", profundamente asociada a la idea de mirada. En tanto técnica cultural, que en Occidente supuso una revolución, la "imagen en perspectiva representaba por vez primera la mirada que un espectador echa al mundo", que a su vez se transformó a sí mismo en una "mirada al mundo" (Belting 2012:17).

Sin duda, no es éste el sentido que los estudios sobre participación infantil y los colectivos políticos que trabajan con niñxs tienen en mente. Sin embargo, esta "perspectiva niña" habla de un modo de interpretar el mundo e incluso de disputar las "representaciones" (no sólo en términos visuales) que han sido asociadas a las niñeces (por ejemplo, "lo pequeño", "lo inacabado"). En la acepción de "perspectiva" que se usa habitualmente, en tanto "punto de vista", se cuele algo de aquella técnica de la mirada que revolucionó la relación entre imagen, visión y observador.

Al recuperar las producciones audiovisuales de espacios como el Merendero esa "coincidencia" parece ser elocuente, sobre todo si se piensa en el pasaje que se ha ido gestando en la organización: la producción de imágenes de lxs adultxs dio lugar a una

<sup>17</sup> Registro de campo, 23 de febrero de 2020

<sup>18</sup> Registro de campo, 17 de abril de 2022

producción conjunta que incluso redundó en la construcción de un espacio de muestras y exhibiciones en 2022. En esta última experiencia, presentada en el programa nacional de Puntos de Cultura, eran lxs propixs niñxs quienes miraban sus miradas (y no sólo sus imágenes) y las exhibían, en un entorno que poco se pregunta sobre qué es lo que ellxs ven e imaginan. La perspectiva niña apela no tanto una presencia de niñxs en espacios de adultxs como solución automática, sino una relación conjunta en la que las racionalidades e imaginaciones de ambxs se entrecruzan.



*Figura 9. Proceso de montaje final para la primera muestra “Historias de sábado” en el espacio de exposición del Merendero, 2022. La niña que participó de la confección de la muestra en 2022 figura en las fotografías de los paneles, realizadas por adultxs, en 2019. Fotografía de la autora.*

Si bien la importancia que se le ha otorgado en tiempos recientes a la palabra de lxs niñxs en distintos ámbitos es promisoría (Cárdenas 2022; Cussiánovich et al. 2023; Shabel 2021), la relación entre sus discursos y sus producciones visuales o los modos en que aparecen en las imágenes que de ellxs se producen y circulan ha sido menos analizada. En el caso del Merendero, esa relación es permanente y no puede pensarse de manera aislada. El acto de tomar la palabra emerge en la captura de los gestos involucrados en las distintas conversaciones entre niñxs y adultxs. De hecho, fue a partir de la revisión de las producciones fotográficas que saltó a la vista este patrón visual recurrente, siendo la imagen un argumento visual para la reflexión académica (García Varas 2011).



Figura 10. Charla del Taller de Fútbol, 2019. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.

George Didi-Huberman (2014) propone como fundamental la relación entre tomar figura (realmente aparecer y darse a ver, más allá de los estereotipos o *clichés* visuales) y tomar la palabra. En el caso de lxs niñxs cobra una gran relevancia, ante su condición “inaudible” en la arena política (recordando la etimología de la propia palabra “infancia”: el infante como el que no habla). En el espacio merendero, figurar y ser oído se acoplan. Para el autor francés, en la historia moderna (europea, al menos) se han dado dos modos en que los pueblos tomaron la palabra. Por un lado, haciendo resonar la palabra popular (sobre todo la palabra obrera); por otro, creando una “poética del pueblo” en la que luego éste decidirá (o no) si se reconoce y la toma como propia (2014:119). Si bien Didi-Huberman aborda movimientos artísticos y literarios, sobre todo en Francia a partir del siglo XIX, algunos de estos mecanismos aparecen en el Merendero.

Lxs educadorxs indagan en la vida de lxs niñxs y adolescentes, en sus palabras e intereses, y o bien las magnifican, o bien crean herramientas, repertorios y vehículos observando lo que aquéllxs proponen. Posteriormente o en el proceso de creación, lxs niñxs toman lo producido como algo propio, que comparten incluso por fuera del Merendero (por ejemplo, llevándose producciones a sus casas, o publicando fotografías en sus redes sociales personales). Los talleres y sus formatos dan cuenta de este proceso. Una figura adulta dispone la dinámica, que con el correr del tiempo se negocia con lxs niñxs que participan, y éstxs logran darle la forma que desean, cada vez con mayor autonomía.

En ese modelaje de una “poética” merendera, si volvemos a la palabra de Didi-Huberman, hay un reconocimiento por parte de lxs niñxs, que se ven reflejadx o formando parte de la producción visual del espacio. La presencia de las cámaras desde temprana fecha en el Merendero (sean digitales o actualmente con los teléfonos de adultxs y adolescentes) también hace que no resulte extraño el gesto de registrar(se).





Figura 11. Adolescentes del espacio utilizando las cámaras que trajeron unos educadores que vinieron a compartir el día en el Merendero, registrándose entre ellxs, 2024. Fotografías del Taller de Adolescentes.

### **Hacia una iconografía del aprender**

Hay un largo trecho entre aquella iconografía del estudio (ensimismada y aislada) y lo que se presenta en este espacio de Educación Popular (donde se “está juntos”). Si bien aquí se destacaron 1) algunas imágenes que tienen que ver con la figura del conversar que atañe a niñxs y adultxs, y 2) un pasaje de estos mismxs chicxs de ser sujetos-mirados a un ser un sujeto-que-mira; durante mi trabajo de campo pude ir recabando otras fórmulas visuales, que aquí no serán analizadas, pero sí referidas. Por ejemplo, la construcción material del espacio, que involucra a niñxs y adultxs; o los diversos modos de aparecer y habitar el Merendero, que exponen en primer plano una dimensión tanto corporal como afectiva de los lazos que a diario configuran (manos entrelazadas, abrazos, cuerpos en espacios o posiciones inusitados, texturas y colores compartidos con otras organizaciones afines, etc.). Este tipo de imágenes son una constante en el registro audiovisual del Merendero.

Por lo tanto, la idea de una organización de “Educación Popular” no tiene que ver tanto con los contenidos o una determinada instrucción. Si puede darse un proceso de aprendizaje es precisamente por los mecanismos que se pusieron en juego para relacionarse unos con otros, mecanismos en los que el entorno y su construcción son fundamentales, y que hacen a la institución de un modo de “estar juntos”. El cuidado del espacio físico tiene que ver con otras dinámicas de cuidados entre niñxs y adultxs, que se dan en simultáneo: al espacio se lo *quiere*, y el correlato es la afectuosidad entre las personas que lo habitan (lo cual no quita que haya fricciones y desencuentros entre quienes lo componen). Por ejemplo, en el año 2019, ante reiterados problemas de conducta de uno de lxs preadolescente reportados por dos maestras de la escuela primaria a la que él asistía, dos educadorxs del Merendero nos acercamos a dialogar a la institución. Los relatos de las maestras no coincidían con los relatos de lxs educadorxs, a punto tal que una de ellas dijo “¡Pero parece que estamos hablando de otro chico!”. Cuando retornamos al Merendero, tuvimos una charla con el niño aludido quien nos dijo que él sabía que no se comportaba de igual forma en uno y otro sitio, y que su

conducta era "mejor" en el Merendero. Al preguntarle por qué él creía que eso sucedía, contestó "porque acá [en el Merendero] me quieren".<sup>19</sup>

Esta conjunción de afectos y cuidados, entre personas y hacia el espacio, configuran los modos de trabajo que en parte emergen en las producciones audiovisuales de la organización. Propongo entender esta iconografía propia del Merendero como una iconografía del "aprender". Si seguimos la etimología de este término, vemos que proviene de la raíz *prendere*: *praes* (antes) y *hendere* (atrapar o agarrar). Ésta última comparte raíz con la palabra "hiedra" (*ghend-*), planta que se enreda y se aferra a los muros donde crece. En el espacio merendero, esa huella aferrada de lxs niñxs está en cada pared del espacio, incluso permanece más allá de las personas -chicxs que crecen y se van del barrio o que simplemente empiezan a pasar su tiempo en otros sitios-.



Figura 12. La biblioteca del Merendero, 2022. Fotografía de la autora.



Figura 13. Niñxs del Merendero pintando un mural en la cocina, 2023. Fotografía de la autora.

<sup>19</sup> Registro de campo, 31 de agosto de 2019.



Figura 14. Celebración del Día de las Artes, 2018. Fotografía de la autora.

Pero también hay un reconocimiento de ese espacio merendero que se arraiga (se prende) al propio cuerpo. Por caso, en el año 2018, mientras charlaba con uno de lxs educadorxs, notamos que se acercaba por la vereda un niño de 10 años, que sufría una extrema violencia doméstica en aquel entonces. Cuando ingresa al Merendero -que consiste tan sólo en atravesar una reja bastante endeble-, mi compañero me señala: “¿Viste? ¿Viste cómo cambió su postura corporal? Entró y relajó los hombros”.<sup>20</sup> Habitar los espacios -la escuela, el Merendero, la calle, la cancha, la propia casa- no puede desligarse de cómo los concebimos, si estamos cómodxs, al resguardo, o nos sentimos amenazadxs. Si tenemos libertad de movimiento o caminos restringidos.

Tal como señala Sara Ahmed (2015), nuestra relación con el mundo está mediada por emociones que se sienten en las superficies de los cuerpos y que son formas de interpretarlo. Esto se vuelve *palpable* en las formas de estar que cada espacio promueve y que redunda en los conocimientos que se construyen y se “incorporan”. Jeffrey Juris, al analizar prácticas políticas en espacios públicos, se refiere a una “consciencia corporal” [*bodily awareness*] que acontece en determinados rituales y performances colectivas (2008:65). En esos momentos del “estar juntos” es que las emociones cumplen un rol fundamental para sostener el compromiso con la participación. En espacios como los merenderos y los centros comunitarios, donde no existe una obligación de asistencia ni de permanencia (a diferencia de las escuelas), los repertorios emocionales se vuelven fundamentales, y no es posible escindirlos de los entornos donde van tomando forma. Una iconografía del aprender no puede aislarse en una sola imagen o fórmula, sino que requiere de ese conjunto que incluye las fotografías de los talleres colectivos alrededor de las mesas; junto a los momentos de mayor introspección de niñxs y adultxs; y las imágenes en las que todas las personas que hacen al Merendero participan en su construcción y acondicionamiento. A diferencia de aquélla del estudio, esta iconografía es multiforme, aunque se nutra también de elementos y materialidades compartidas.

<sup>20</sup> Registro de campo, 11 de noviembre de 2018.

### Palabras finales: hoy podemos charlar.

La figura de la conversación es uno de los elementos que modelan y emergen en lo que he llamado una iconografía del aprender, íntimamente ligada con los afectos y los vínculos que se tejen entre niñxs y adultxs en el Merendero Les Pibes del Ombú. El aprendizaje no es de “contenidos”, es más bien el modo en que se experimenta una determinada relación entre personas y con un espacio, lo que dispara el deseo de apre(he)nder algo nuevo (ya sea un deporte, escribir una palabra compleja o planear una estrategia para organizar una actividad colectiva). Por eso se retornó a la etimología del verbo: aquello que se prende al cuerpo. Y de allí se desprende también su dimensión experiencial.

Esto no quiere decir que todo acto o gesto de *estudio* deba ser demonizado, o que no se requiera un momento de intimidad y aislamiento. De hecho, en el mismo Merendero coexisten estas iconografías. Pero ese momento de “estar solx” no es suficiente, y de acuerdo a las palabras del preadolescente que abren este trabajo, allí radica la falencia de la escuela a la que asisten, puesto que en ella “sólo” se estudia, sin lugar para el “estar juntos” que según lxs niñxs define al Merendero. Algo que parece tan vago y al mismo tiempo sólo utilizan para definir este espacio y no cualquier otro en el que están rodeadxs de personas también. A esa “soledad” y falta de escucha que encuentran en la escuela se le contrapone la figura de la *conversación* que tan coherente resulta dentro del paradigma de la Educación Popular y su anclaje en el diálogo.



Figura 15. Jornada merendera, 2019. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.

Cierro este escrito con una contraposición entre dos momentos muy distintos de la historia del Merendero. El primero ocurrió hace varios años, incluso antes de que lxs talleristas se pensarán como “educadorxs”. En el año 2013, yo estaba sentada con un adolescente, que siempre sostuvo una relación de tensión con el barrio y con su propia familia, en algo que catalogué en su momento como una conversación. Llegado un punto, él me dice “estás llena de palabras”, una frase que nunca logré descifrar por completo. Hasta que tuvo lugar el último Taller de Adolescentes en diciembre de 2023 (diez años más tarde), justo antes de cerrar el Merendero por vacaciones dos semanas (hasta retomar la actividad en enero de 2024). No había nada específico planteado para

ese día, de cara al descanso que se avecinaba. Yo estaba en la Biblioteca del Merendero con tres adolescentes y les pregunté qué tenían ganas de hacer, dado que no había plan alguno. Uno de ellxs respondió “hoy podemos charlar”.

Estos dos episodios aparentemente inconexos permiten aventurar una definición sobre el devenir educadorxs en este tipo de espacios comunitarios constituidos por niñxs y adultxs. Si bien no es posible corroborar la hipótesis que elaboré respecto de aquella frase que me dijo hace una década aquel adolescente y que tanto tiempo tardé en comprender, puede arriesgarse una idea: me quiso decir que no estaba escuchándolo. Hablé sin conversar. Entre estas dos charlas y el análisis de los patrones visuales de los registros del Merendero, se desprende otra conclusión sobre lo que implica *volverse educadorxs*. Algo que puede pensarse como el proceso de aprender a charlar y rebelarse contra la etimología de la palabra *infancia* (aquél cuya voz no tiene eco, como si no hablara). Y es esa capacidad de conversación lo que realmente se esconde detrás de la definición que lxs pibxs brindan sobre el Merendero, como sitio de aprendizaje: ese lugar donde estamos juntos. Que no es otra cosa que decir que lo que cada quien dice se escucha y resuena.

## **Bibliografía**

- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Batallán, G., y Campanini, S. (2008) La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de antropología social*, 28, 85-106.
- Belting, H. (2012) *Florenia y Bagdad. Una historia de la mirada entre Oriente y Occidente*. Madrid: Akal.
- Braster, S., y del Pozo Andrés, M. (2018) La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en The New Era (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 97-145.
- Cárdenas, H. (2022) *Los chicos toman la palabra. Cómo usar las asambleas y la resolución de conflictos en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerletti, L. (2008) Tras los sentidos de “participación”: un análisis desde la etnografía educativa. *Avá*, 13 (1), 123-40.
- Cordero Arce, M. (2013) Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, <http://purl.org/dc/dcmitype/Text>.
- Cussiánovich, A., Martínez Muñoz, M. y Magistris, G. (2023) La participación protagónica de las niñas y niños. Una invitación a repensar nuestra manera de ver el mundo. En S. Morales y G. Magistris (Eds.) *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas* (169-192). Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde.
- Didi-Huberman, G. (2014) *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. y Gutiérrez, G. eds. (2019) *Educación y mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- García Varas, A., ed. (2011) *Filosofía de la Imagen*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Giuliano, F. y Skliar, C. (2019) A propósito de la pereza y la scholè. *Archivos de Cien-*

- cias de la Educación*, 13 (16), doi: 10.24215/23468866e072.
- Hart, R. (1992) La Participación de Los Niños: De La Participación Simbólica a La Participación Auténtica. *Innocenti Essays* - UNICEF, 4, 1-39.
- Hernández, M. C. (2020) De espacios y tramas: re-pensar la espacialidad infantil. *Desidades* 28, 26-39.
- Jenks, C. (1996) *Childhood*. London: Routledge.
- Joschke, C. (2012) À quoi sert l'icographie politique ? *Perspective. Actualité en histoire de l'art*, 1, 187-92. doi: 10.4000/perspective.646.
- Juris, J. (2008) Performing politics: image, embodiment and affective solidarity during anti-corporate globalization protests. *Ethnography*, 9(1),61-97.
- Lobato, M. (2019) *Infancias argentinas*. Buenos Aires: Edhasa.
- Magistris, G. (2020) La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. Buenos Aires: Edunpaz, 87-120.
- Menéndez, E. y Spinelli, H., eds. (2006) *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mitchell, W.J.T.(2003) Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales* 1.
- Morales, S. (2020) Movimientos sociales y participación política de niñas y niños. *Crítica y Resistencias. Revista De Conflictos Sociales Latinoamericanos*, 10,22-38.
- Morales, S. y Magistris, G. (2021) Pedagogía niña: Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas. En *La palabra y el mundo. Conversaciones freireanas*. Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones /Revoluciones, 13-30.
- Morales, S. y Magistris, G (2023) Reinventar la política desde una perspectiva niña. En *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas*. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde,13-42.
- Morales, S. y Retali, E. (2020) Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. *Revista del IICE* (48). doi: 10.34096/iice.n48.10210.
- Ripa, C. (1645) *Iconología*. Venecia: Cristoforo Tomassini.
- Rodríguez Bustamante, L. (2022) La participación de lxs niñxs en la gestión escolar y en el espacio público. Un estudio histórico-etnográfico. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Runge Peña, A., Hincapié García, A. y Piñeres Sus, A. (2007) Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía* XIX,47.
- Santillán, L. (2013) La participación social entre el trabajo colectivo y la beneficencia privada: un análisis con foco en el cuidado infantil y las transformaciones urbanas en barrios del Gran Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos de Antropología*, 23, 27-48.
- Serra, M. (2009) Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación. *Propuesta Educativa*, 31, 127-128.
- Shabel, P. (2021) Nombrar al mundo. Reflexiones metodológicas sobre la participación de niñxs en una investigación etnográfica. *RES. Revista de Educación Social*, 32,1-18.
- Shabel, P. (2022) "Nos encontramos igual". Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento. *Debate Feminista*, 63. doi: 10.22201/

cieg.2594066xe.2022.63.2320.

Shabel, P., Montenegro, H., Parodi, C., Morales, S. y Szulc, A. (2023) Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos. En *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 71-81.

Sirvent, M. (1999) *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. y Giuliano, F. (2020) La universidad: lo que fue, lo que es y ¿qué será?, *Pensamiento universitario*, 19, 66-78.


Szir, S. (2006) *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Szulc, A. y Enriz, N. (2016) La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. *Cadernos de Campo*, 25, 200-221.

Ussher, M. (2008) Complejidad de los procesos de participación comunitaria. *Actas-XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 162-166.

Winckler, G. (2023) El lugar de los pibes y las pibas. Experiencias espaciales de niños y niñas en un barrio popular del conurbano bonaerense. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 23: e42075. doi: 10.15448/1984-7289.2023.1.42075.

Zubizarreta, A. (2021) La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva. *Revista del IICE*, 49, 43-58.

 Greta Winckler es licenciada en Ciencias Antropológicas y Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde actualmente lleva adelante sus estudios de posdoctorado. Se desempeña como investigadora y docente en el Área de Antropología Visual (UBA) desde 2014 y participa en el equipo Niñez Plural, radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA). Desde 2008 trabaja como educadora popular con niños en el conurbano bonaerense.