



Imágenes de Infancia.

La niñez en la cultura visual de colectivos bonaerenses de Educación Popular

Autor:

Winckler, Greta

Tutor:

Guarini, Carmen

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado





Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DOCTORAL

Imágenes de Infancia

La niñez en la cultura visual de colectivos
bonaerenses de Educación Popular

Greta Winckler

Directora: Dra. Carmen Guarini

2024

Agradecimientos

A mis compañeros y compañeras de militancia, por apostar a un proyecto de justicia y cariño.

A los pibes y las pibas, por dejarme ser parte de su mundo y de sus vidas, y charlar conmigo todos estos años.

A todos los merenderos y centros culturales de Educación Popular que se pusieron al hombro la ardua tarea de construir una realidad más solidaria.

A mi equipo de investigación del Área de Antropología Visual, mi *Denkraum* hace tanto tiempo, por correrse y hacerme correr permanentemente de los lugares cómodos y renovar mis marcos de pensamiento.

A Carmen Guarini, por confiar en mi trabajo y mis proyectos, abriéndome la puerta a la investigación.

A Marina Gutiérrez De Angelis, por su generosidad inconmensurable, su infinita sabiduría y su lectura precisa.

A Paula Bruno Garcén, por el acompañamiento incondicional y los planes constantes para aprender algo nuevo, que siempre toman la forma de una aventura.

A la Universidad de Buenos Aires, donde aprendí el oficio de investigar, y a CONICET por permitir que eso fuera posible y se volviera un modo de vida.

Al equipo de Niñez Plural, del Instituto de Ciencias Antropológicas, por invitarme a ser parte de sus discusiones agudas y amorosas, así como urgentes.

A mis amigas y amigos, los de siempre que crecieron conmigo; y los que conocí mientras se desarrollaba esta investigación, y supieron brindarme su abrazo y escucha.

A mi familia, sobre todo a mi mamá Adriana y mi hermano Esteban, que son desde siempre mi sostén, en todos los sentidos de la palabra.

Índice

Introducción.....	4
Miradas antropológicas sobre la niñez.....	8
Antropología e Imagen: historia de un vaivén.....	16
Marco teórico-metodológico.....	22
Investigar y militar: apuntes sobre los umbrales.....	32
El Merendero: pensar donde los pies pisan.....	39
Organización de la tesis.....	47
Parte I: la niñez en la mira.....	51
Capítulo I: Quién es ese pibe. Figuraciones de la niñez plebeya.....	56
Infancia romántica.....	61
Minoridad: la otra mitad del mundo de los niños.....	77
Encuadres y des-encuadres: mirar a las y los pibes hoy.....	101
Capítulo II: Formas en tensión. Desplazamientos entre el dispositivo escolar y el dispositivo merendero.....	120
La escuela: forma, máquina estetizante y dispositivo.....	122
La materialidad del aprendizaje.....	130
Forma merendera.....	141
Iconografía del aprender.....	168
Conclusiones: veo,veo...¿qué ves?.....	170
Parte II: las niñeces se organizan.....	174
Capítulo III: Los compañeritos, ayer y hoy.....	180
Capítulo IV: Los únicos privilegiados.....	214
Pelota de Trapo.....	242
Capítulo V: Los chicos del pueblo.....	255

Investigación y militancia.....	270
Conclusiones: memorias del futuro.....	272
Parte III: la niñez se rev(b)ela.....	278
Capítulo VI: Espacios de (la) infancia: una trama estética y política.....	286
Armar la trama.....	288
Reconocerse: “más que un comedor, esto parece un centro cultural”.....	311
Capítulo VII: El barrio imaginado: en aquel paisaje donde vivo yo.....	340
Yo siempre soñé que haya asfalto.....	361
Mirándonos mirar.....	381
Conclusiones: siempre habrá niños rebeldes.....	403
Palabras finales: ¿Hoy hay Merendero?.....	409
Referencias bibliográficas.....	418
Filmografía.....	436
Fuentes primarias y documentales.....	436

Introducción

Este estudio analiza el rol que cumplieron las iconografías infantiles de clases populares suburbanas y sus dispositivos de exposición en la configuración de modelos sociales y políticos que al día de hoy delimitan cómo estas niñas y niños son interpelados. Estas fórmulas visuales y sus modos de exhibición modelan pensamientos, afectos y acciones cotidianas sobre lo que significa o se espera de “ser niño/a” que repercuten en los modos en que instituciones -estatales y civiles- se vinculan con ellos. ¿Pero dónde se construyeron estas imágenes? ¿Cómo tomaron forma? ¿Por qué canales circularon y por qué circuitos fueron contestadas? ¿Cómo aparecieron esos cuerpos infantiles y contra qué otras fisonomías se vieron enfrentados? ¿Qué espacialidades los cobijaron, a qué afectos interpelaron? Estas son las preguntas que orientan este trabajo.

Las niñeces pobres se proyectan y se dan a ver en fórmulas visuales que persisten en el tiempo y en diversos soportes. Atraviesan fronteras y permiten a las iconografías locales (en este caso, sobre todo del Área Metropolitana de Buenos Aires) dialogar con otras o bien contemporáneas aunque distantes; o bien regionales pero discordantes en tiempo. Estos modos de ver a las infancias pobres urbanas se encarnaron y encarnan en óleos, fotografías, films, grabados, videos, memes y GIFs, y todos los distintos medios en que las imágenes se corporizan, dado que los cambios técnicos no redundaron siempre o de manera natural en un cambio de percepción o de mirada.¹ Ante ese universo tan vasto, se tomará como punto de partida, o mejor dicho como cristal de análisis, para delimitar y orientar las escalas temporal y espacial, el sitio donde realicé el trabajo de campo entre 2018 y 2023, y en el que me desempeñé como educadora desde 2008: el Merendero y Centro Cultural Les Pibes del Ombú (Glew, Provincia de Buenos Aires), una organización social de Educación Popular, que se vincula con otros espacios afines de militancia territorial a nivel local.

El “Merendero”, como será referido recuperando la categoría nativa, se vuelve un prisma privilegiado para analizar las tensiones iconográficas y afectivas que atraviesan las relaciones entre adultos/as y niños/as en las periferias de las grandes ciudades. No solamente porque es un espacio que se propone explícitamente crear nuevos vínculos intergeneracionales y por lo tanto el concepto de “niñez” está siendo revisitado de modo permanente; sino porque mantiene lazos estrechos (aunque conflictivos) con instituciones que desde el siglo XIX fueron asignadas a las infancias, como ser la escuela. Este dispositivo de la modernidad, que organiza las rutinas de las niñeces desde hace por lo menos dos siglos, es el principal espacio ordenador no sólo de la vida de los niños y las niñas, sino de los proyectos sociales, los imaginarios y las discusiones que sobre ellos se promueven. Baste como ejemplo su lugar central en el acalorado debate que culminó con la Ley de Patronato de Menores en Argentina, en 1919. Una ley que seguiría en

¹ Hans Belting, «Cruce de miradas con las imágenes. La pregunta por la imagen como pregunta por el cuerpo», en *Filosofía de la imagen*, ed. Ana García Varas (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2011), 188.

vigencia hasta el año 2005, dando lugar a un sistema de tutelaje y minorización del que aún no logramos desprendernos.

La capacidad de gestión de conductas y modos de inserción en la vida comunitaria que propicia la escolarización no puede escindirse de una cultura visual escolar, crítica en la formación social de los sujetos involucrados, y que en tiempos recientes comenzó a merecer una mayor atención. Aquí ya no se habla de una escuela concreta, sino de una forma de hacer y de pensar la educación y la reglamentación de los tiempos y los modos de vivir de las infancias. Ésta se cristalizó a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, y, pese a las múltiples variaciones y debates suscitados sobre su vigencia, aún continúa operando en diversas escalas. Los espacios como el Merendero, sin ir más lejos, tensionan y desplazan la mirada de estos dispositivos y su ejercicio de subjetivación, pero no rompen del todo con las disposiciones y ordenamientos escolares. Este interjuego posiciona a organizaciones como el Merendero en un lugar estratégico para el análisis.

Pero además, el Merendero dialoga con la historia regional -sincrónica y diacrónicamente- de los movimientos populares que disputaron los modos de hacer política involucrando a niños y niñas. Estas organizaciones sociales no sólo denunciaban la vulneración de derechos básicos de las niñeces de sectores populares, sino que comenzaron a interpelarlas como compañeras de esas disputas, sobre todo desde la década de 1980, con movimientos como fue *Chicos del Pueblo*, en alianza con una de las centrales obreras más importantes de Argentina, la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). La irrupción de los niños y niñas como actores políticos -con sus particularidades- remodela las estéticas sociales de la protesta, al mismo tiempo que permite revisar experiencias previas pioneras o disruptivas, sobre todo de la primera mitad del siglo XX, que se incorporan en una tradición iconográfica y política alternativa. Miradas desde estos cruces (infancia-educación-militancia política), las iconografías sobre las infancias se tornan una iconografía política, una arena en la que la niñez constantemente es dejada de lado.

Si bien el rol de la institución escolar aún prima a la hora de establecer modelos identitarios de la infancia, comienzan a proliferar experiencias que, sin romper del todo con el dispositivo-escuela, desplazan algunas de sus fórmulas tradicionales y generan un *malestar* -iconográfico y político- en los modos de aparecer de estas niñeces. El Merendero y las agrupaciones con las que se relaciona se insertan en esta tradición política reciente, al mismo tiempo que revisan los paradigmas educativos convencionales, dentro de la vasta tradición sudamericana de la Educación Popular. Aún siendo un caso singular, su particular posición “entre lugares” en la arena política pero también en el campo educativo lo vuelve un espacio privilegiado para pensar estas apuestas comunitarias como dispositivos ordenadores de las experiencias, las miradas, los gestos y las subjetividades que involucran a las niñeces de los sectores populares.

Comprender los lugares asignados a los niños y niñas implica insertarlos en el largo proceso de delimitación de un “universo infantil” distinguible del adulto, que cobró forma sobre todo desde el siglo XVII en la Europa occidental. En él, se asignaron roles, espacios y tiempos a los niños

y las niñas, de acuerdo a su pertenencia de clase, su adscripción étnica, su procedencia geográfica, su género, y los rangos etarios, por mencionar algunos marcadores identitarios. Si bien estos procesos comenzaron a ser analizados desde diversas ciencias sociales, fundamentalmente a partir de la década de 1960 y con mayor potencia a partir de 1980, el rol que las fórmulas visuales y las iconografías cumplieron no fue el eje central de análisis.

La propuesta de un análisis desde la Antropología de la Imagen, y particularmente la Iconografía Política, atiende dos esferas. Por un lado, 1) trazar una genealogía de las fórmulas visuales -desde un análisis iconográfico-que modelaron las concepciones hegemónicas sobre “lo niño”, y que aún rigen la organización de las vidas de las infancias -tanto a nivel íntimo como en la esfera social-. En este caso, no estamos hablando de vidas concretas, sino más bien de *tipos* sociales compuestos por motivos iconográficos diversos. Pero además, permite 2) pensar los circuitos donde estas iconografías tomaron cuerpo o se materializaron, entendiendo que estas fórmulas no estuvieron funcionando de modo aislado o en soledad. Se plantea así, ante todo, una pregunta por las imágenes de las infancias a partir de su *exposición*, lo cual requiere no sólo mirar imágenes aisladas, sino a la cultura visual que las alberga, y fundamentalmente los dispositivos que las ordenan. Esto opera también para aquellas fórmulas contestarias que tomaron distancia o hasta subvirtieron el modelo hegemónico que clasificó a las niñeces y buscó regir sus modos de vida. Aquí es donde espacios como el Merendero cobran relevancia.

El objetivo general de este estudio por tanto es establecer cómo los motivos iconográficos infantiles y sus modos de exhibición modelaron ciertos afectos y sensibilidades hacia niños y niñas de clases subalternas en un arco temporal vasto; y cómo su contestación e inversión (o subversión) dieron paso al mismo tiempo a una apertura de los repertorios de la militancia política y sus gestos. Estos modelos no se acaban tan sólo en una experiencia estética sin consecuencias sobre la vida diaria: más bien todo lo contrario, construyen sentires hacia los niños y niñas de sectores populares, que se refuerzan en políticas públicas, o en planteos de agenda de los gobiernos de distintas escalas; y afectan también a la praxis política misma. Este recorrido, que requiere un rastreo genealógico de las formas visuales, no es sólo una reposición cronológica de “ilustraciones” sobre/para las niñeces, sino que permite entrever cómo las imágenes se cargan de tiempo, actúan e inciden en nuestros modos de pensar y hacer, y activan emociones y sentidos referidos a determinados espacios y sujetos.

Un primer objetivo específico que se desprende del general es delinear y analizar el modelo iconográfico que dio forma a una concepción específica sobre las infancias pobres de las periferias urbanas y su posición dentro del modelo hegemónico de la infancia moderna, heredado de la tradición europea occidental. En este caso, el punto central es la relación con el espacio urbano, las actividades que los niños (sobre todo los varones) desempeñan, la (mala) gestión de su tiempo de ocio y la compleja relación con el dispositivo escolar. La representación del “pillaje” urbano, que implica una “desviación” del camino que se espera que los niños tomen, cobró forma en estas lecciones morales, acompañadas por ilustraciones que provenían fundamentalmente de materiales europeos. En estas figuraciones, se distinguirán diversos

estatus dentro del universo infantil, señalando la existencia de una “infancia irregular”, lo que implica que existe una “en regla”. El rol del dispositivo escolar para trazar los caminos de los niños y las niñas será fundamental. Dentro de la de la infancia pobre, la infancia “alumnizada” merecerá una atención particular.

Un segundo objetivo es entender la especificidad de las experiencias como la del Merendero, que cabalgan entre espacios de formación educativa y espacios de militancia de inserción territorial, no necesariamente partidarias. Para ello, se propone pensarlo a partir de la categoría *dispositivo*: de la mirada y de los cuerpos, que establece nuevas definiciones vinculares entre niños/as y adultos/as que tensionan los espacios de formación tradicionales y esperables para la infancia, como ser, la escuela. En los últimos años se comenzaron a historizar las experiencias educativas no formales, recuperando las trayectorias de distintos espacios comunitarios de Educación Popular en Sudamérica. Asimismo, el concepto de “cultura visual” cobró importancia sobre todo desde las Ciencias de la Educación para indagar en una “estética escolar”, en la que niños y niñas no sólo son representados sino que son interpelados a diario. Sin embargo la intersección entre ambos abordajes no corrió la misma suerte. Las “estéticas sociales” de espacios como el Merendero aparecen como descripciones contextuales en un segundo plano. Aquí la apuesta es indagar en esa intersección, a la que se le suma la comprensión de los niños y niñas como sujetos políticamente activos y partícipes de la producción de su propia imagen.

Finalmente, me interesa destacar el rol que juegan las imágenes de niños y niñas a la hora de pensar un esquema de participación política y sus posibles manifestaciones visuales. Si bien la idea de “juventud” -incluso en el campo iconográfico y sobre todo alegórico- se asocia a ciertos ideales políticos (el porvenir, por ejemplo, o la renovación de la vida social que representan las juventudes), la niñez fue quedando fuera de este campo simbólico. Recuperar algunas iniciativas de participación política encarnadas en sujetos-niños no es solamente insertarlos en una tradición que por lo común los deja fuera, sino que implica modificar en sí mismo los afectos y repertorios de la militancia política. Niños y niñas habitando los espacios de gestión colectiva, dándole cuerpo a esas prácticas, están también modificando la estética de la política popular, introduciendo elementos que traen de otros espacios donde su presencia está normalizada (por ejemplo, la escuela). La militancia se plaga de gestos entendidos como infantiles y la actividad política se vuelve una actividad pedagógica expresa, observable en la cultura material cotidiana de espacios como el Merendero: sus texturas, sus colores, sus objetos, sus imágenes. Desde este punto de vista, las producciones visuales y las estéticas de los espacios de militancia conforman una nueva escenificación de los acontecimientos políticos y sus protagonistas, instalando nuevos símbolos o modificando antiguos para renovar los sentidos y praxis posibles de la militancia. En este punto confluyen las genealogías de las fórmulas visuales y las producciones contemporáneas que siguen teniendo en el centro a las infancias de clases populares.

Miradas antropológicas sobre la niñez

Una de las primeras cuestiones que debe enfrentarse a la hora de pensar las experiencias infantiles es la pregunta por una *definición* de la niñez. Esto no se debe solamente a la delimitación del sujeto social sobre el cual se reflexiona. Las concepciones sobre “lo infantil” se insertan en un desarrollo histórico (no lineal) y se relacionan indefectiblemente con los proyectos sociales más amplios que las comunidades -en sus diversas escalas- tienen para sí mismas. Como propone Sandra Carli, la constitución teórica y social de la infancia denuncia los pensamientos, deseos y temores de una sociedad.² Así lo han enfatizado las últimas décadas en diversos estudios multidisciplinarios sobre las niñeces, sobre todo en Latinoamérica.³ Es importante destacar la procedencia regional de estos estudios recientes, dado que las niñeces de América Latina han quedado descontextualizadas culturalmente, al asumirse un modelo único y hegemónico para su comprensión, con un marcado perfil eurocéntrico.⁴⁵

La Antropología en particular ha hecho foco en ciertas experiencias infantiles de diversas partes del mundo, fundamentalmente desde un lente comparativo. Análisis tempranos como los de Margaret Mead en el marco de los estudios de “cultura y personalidad” dieron cuenta de la diversidad en los modos de “ser niño/a”.⁶ En la primera mitad del siglo XX, y sobre todo en la academia anglosajona, fueron recurrentes algunos ejes de reflexión respecto del lugar que los

² Sandra Carli, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Psicología - Psicología Educativa* (Buenos Aires: Santillana, 2005).

³ Carli; Lucía Lionetti y Beatriz Alcubierre, eds., *La historia de las infancias en América Latina*, 1a edición (Tandil [Argentina]: Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs), Universidad Nacional del Centro/CONICET, 2018); Valeria Llobet, «Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990», *Kairos. Revista de Temas Sociales* 15 (2011): 1-20; Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán, *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (México: UNAM, 2012); Andrea Szule, «Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’», en *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*, ed. Guillermo Wilde y Pablo Schamber (Buenos Aires: Editorial Sb, 2006), 25-50; Isabella Cosse, ed., *Infancias--políticas y saberes en la Argentina y Brasil: siglos XIX y XX*, Ensayo (Buenos Aires: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica: CONICET: Universidad Nacional de General Sarmiento: Teseo: Fundación Centro de Estudios Brasileiros: Teseo: Universidad Nacional de San Martín, 2011); Buenaventura Delgado Criado, *Historia de la Infancia* (Barcelona: Ariel, 1998); Claudia Fonseca, Chantal Medaets, y Fernanda Bittencourt Ribeiro, eds., *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo* (Santana, Brasil: Editora Sulina, 2018); Miguel Ángel Gómez-Mendoza y María Victoria Alzate-Piedrahíta, «Contemporary childhood», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12, n.º 1 (11 de marzo de 2014): 77-89, <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>; Jorge Rojas Flores, *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* (Santiago de Chile: JUNJI, 2010).

⁴ Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña, eds., *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas* (Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones / Revoluciones.net, 2021).

⁵ Cabe destacar que muchas de las apuestas tradicionales para pensar las vidas de las infancias también comienzan a presentar limitaciones en los países europeos. La historia de la niñez proveniente de los llamados países centrales es la historia de niños blancos. Las olas migratorias de las últimas décadas introducen modificaciones a considerar también en esos países (Hugh Cunningham, *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century* (Oxford: Blackwell Pub, 1991).)

⁶ María Adelaida Colángelo, «La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje: Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación», *Encuentros y Seminarios*, Encuentros y Seminarios, 2003.

niños y niñas tenían en distintas sociedades. David Lancy⁷ recupera algunos de ellos en un esfuerzo por matizar la idea de que las ciencias antropológicas le dieron la espalda a los sujetos niños en sus estudios. Estos ejes involucran preguntas sobre los procesos de socialización y “enculturación” [*enculturation*], que daban cuenta de cómo las comunidades iban intentando moldear los comportamientos de los niños y niñas en un plan adaptativo, relativo a los intereses de la sociedad global. También fueron comunes los análisis sobre cómo se entendían en distintas partes del mundo las ideas de “crecimiento” y “maduración”, en las que muchas veces se ponía en juego un concepto de niñez en moratoria [*holding pattern*], como si esos niños aún no fueran personas “completas”. Otro punto que se repitió en diversos análisis fue la relación entre niñez y juego, que aún sigue siendo un tópico de interés, incluso en la producción local.⁸

No obstante, a lo largo del siglo XX dichas investigaciones no se nuclearon ni en una corriente específica ni en estudios sistemáticos. El interés que emergió dentro del particularismo cultural norteamericano quedó largamente eclipsado⁹, o disperso dentro de estudios sobre familia y parentesco.¹⁰ Por eso mismo, cuando aparecen los trabajos que reflexionan en torno a la especificidad de la experiencia infantil, se mencionan como “pioneros”¹¹ a aquéllos que se desprenden de la llamada Nueva Historia.¹² Recién en la década de 1980, resurge la preocupación por la niñez en otras disciplinas y en las agendas públicas.¹³ Por ejemplo, la psicología, que desde 1960 sobre todo en Argentina se constituye en uno de los discursos científicos centrales a la hora de pensar la niñez¹⁴; o la intersección entre antropología y educación. También deben mencionarse a nivel regional la corriente de la Antropología de las Edades, que tiene como punto de partida los aportes de Carles Feixa¹⁵; la Antropología del Niño en Brasil¹⁶ y los estudios antropológicos, sociológicos e históricos a lo largo del continente

⁷ David Lancy, «Why Anthropology of Childhood? A short history of an emerging discipline», *AnthropoChildren FrenchStudies in the Anthropology of Childhood* 1, n.º 1 (enero de 2012).

⁸ Carolina Duek y Noelia Enriz, «El juego contemporáneo: Prácticas, representaciones y significados», 2011, <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=progra&d=Jpp7340>.

⁹ Szulc, «Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’».

¹⁰ Colángelo, «La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje».

¹¹ El principal ejemplo es el célebre y varias veces revisitado trabajo de Philippe Ariès, *L'Enfant et La Vie Familiale Sous L'Ancien Régime* (1960). También debe mencionarse el célebre trabajo compilado por Lloyd de Mause (1974) bajo el título *The History of Childhood*.

¹² Szulc, «Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’».

¹³ María Laura Eberhardt, «Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa.», en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, ed. Carli (Buenos Aires: Paidós, 2006).

¹⁴ Sandra Carli, «La infancia como construcción social», 1999, <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22256>.

¹⁵ Carles Feixa, «Antropología de Las Edades», en *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. (Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1996), 319-35, <https://www.semanticscholar.org/paper/Antropolog%C3%ADa-de-las-edades-Feixa/994d962394818956b93e813c0bcde25a8361b084>.

¹⁶ Eduardo Netto Nunes, *La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)* (San Pablo: Universidad de San Pablo, 1999).

latinoamericano.¹⁷ Un ejemplo de gran alcance fue la emergencia en la década de 1990 de los *Childhood Studies*, de raíz anglosajona. Esta corriente dio lugar a una conjunción de múltiples disciplinas, sobre todo la filosofía, la historia y la sociología¹⁸. Los estudios sobre las experiencias infantiles empezaron a pensarse de manera interdisciplinaria, estableciendo fecundos diálogos entre puntos de vista y tradiciones formativas disímiles.

Las investigaciones antropológicas le han prestado notoria atención a los niños y niñas dentro de las escuelas, lo que pasa allí dentro y las relaciones que se instituyen entre niños/as y adultos/as. En ellas se demuestra que “la escuela” no es una institución monolítica y que debe pensarse en plural, más allá de las intenciones estatales de establecer un sistema de control y de contenidos más o menos unificados. En palabras de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, “pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales”.¹⁹ En esa diversidad es que se puede ubicar una gran parte de las investigaciones tanto etnográficas como histórico-antropológicas recientes.²⁰ Muchos de estos trabajos indagan la participación de los niños y niñas en las diversas instituciones escolares y sus intersticios (entendidos como los piensa Rockwell). En estas experiencias, comienza a perfilarse además la pregunta por la participación de los chicos y chicas en términos organizacionales y políticos dentro del

¹⁷ Lucía Lionetti, Isabella Cosse, y María Carolina Zapiola, *La historia de las infancias en América Latina* (Tandil [Argentina]: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018); Pablo Ariel Vommaro, *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*, 1a ed., Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates (Buenos Aires: Grupo Editor Universitario CLACSO, 2015); Mariana Paredes y Lucía Monteiro, eds., *Desde la niñez a la vejez. Nuevos desafíos para la comprensión de sociología de las edades* (Buenos Aires: Teseo, 2019); Rojas Flores, *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*; Sosenski y Jackson Albarrán, *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*.

¹⁸ Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, «Contemporary childhood»; Heinz Sünker y Jo Moran-Ellis, «Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas», *Sociedad e Infancias* 2 (8 de agosto de 2018): 171-88, <https://doi.org/10.5209/SOCI.59592>.

¹⁹ Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, «Escuela y clases subalternas», en *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (Buenos Aires: CLACSO, 1983), 60.

²⁰ Constanza Cardarelli, Ariadna Solís, y Belén Santín Ruffo, «No venimos a hacer algo por ellos»: un análisis etnográfico sobre experiencias socioeducativas territorializadas con grupos de jóvenes» (Ponencia, V Jornadas de Investigadorxs en Formación Instituto de Desarrollo Económico y Social., Buenos Aires, 2020); Laura Cerletti, «Tras los sentidos de “participación”: un análisis desde la etnografía educativa», *Avá* 13, n.º 1 (2008): 123-40; María Rosa Neufeld y L Petrelli, «La experiencia escolar de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad», en *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación*, ed. G Novaro et al. (Buenos Aires: Biblos, 2017); G Novaro, «Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad», *Revista mexicana de investigación educativa* 17, n.º 53 (2012): 459-83; Elsie Rockwell, *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós, 2009); Elsie Rockwell, «“Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?», en *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, ed. Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (Buenos Aires: Biblos, 2011); Laura Santillán y Laura Cerletti, «Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación», *Boletín de Antropología y Educación* 2, n.º 3 (2011): 7-16; Paula Nurit Shabel y Luciana Chait, «Ensanche de la escuela. Prácticas territoriales por la garantía de un espacio público para la infancia durante el aislamiento», *Revista del IICE*, n.º 49 (2021): 193-208; Andrea Szule, «Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén», *Antropológica* 33, n.º 35 (2015): 235-53.

dispositivo escolar.²¹ La relación entre “niñez” y “aprendizaje” ha sido señalada en diversas oportunidades. El concepto de que los niños y niñas deben formarse para insertarse en una sociedad que tiene ciertas características atraviesa múltiples campos disciplinares, incluso el antropológico. La pedagogización de las relaciones entre niños/as y adultos/as comenzó a ser de central interés en ciertas producciones que proponen pensar a las infancias más allá de su escolarización.²² Esto implica, incluso, ampliar el concepto mismo de “educación” y sobre todo poner la mirada en otros espacios que las niñas habitan, donde también se dan experiencias formativas.²³

En estos casos, el trabajo etnográfico fue central, lo cual no estuvo exento de conflictos y tensiones en el marco de la pandemia mundial de COVID-19, sufrida entre fines de 2019 y 2022.²⁴ Los debates respecto de la virtualidad y presencialidad de la enseñanza (sobre todo primaria y secundaria) revitalizaron una concepción del/a niño/a en tanto alumno/a, que había sido fuertemente discutida a fines del siglo XIX. Esto dio lugar a una “hiperalumnización” de las niñas, sin reparar en otros espacios que éstas también habitan a diario, aunque no se les “asignen” por los actores adultos como propios.²⁵ Desde esta perspectiva, las tecnologías de gobierno de las infancias son el foco del debate, prestando atención a los mecanismos para su regulación y vigilancia.²⁶ Siguiendo esto último, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y su incorporación en las legislaciones de diversos países (como fue el caso argentino, en 1990), las discusiones en relación al *status* de los niños y niñas cobran un matiz normativo. Se presta atención, por ejemplo, a los dispositivos de tutela estatales dirigidos a niñas aún pensadas desde un patrón de minoridad, que desde fines del siglo XIX y principios del XX infringe una escisión al interior del “universo infantil”.²⁷ Si bien el modelo

²¹ Graciela Batallán y Silvana Campanini, «La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre lademocratización de la escuela», *Cuadernos de antropología social* 28 (2008): 85-106; Rockwell, «Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?»; Lucía Rodríguez Bustamante, «Participación de los/as niños/as y democratización en . la escuela: apertura y limitaciones», *RUNA, archivo para las ciencias del hombre* 1, n.º 41 (septiembre de 2020); Laura Santillán, *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad* (Buenos Aires: Biblos, 2011).

²² Gabriela Magistris y Santiago Morales, eds., *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (Buenos Aires: Chirimote, 2021).

²³ María Celeste Hernández, «De espacios y tramas: re-pensar la espacialidad infantil», *Desidades* 28 (2020): 26-39; Shabel y Chait, «Ensachar la escuela. Prácticas territoriales por la garantía de un espacio público para la infancia durante el aislamiento»; Andrea Szulc y Noelia Enriz, «La política, las calles y la niñez indígena en Argentina», *Cadernos de Campo* 25 (2016): 200-221.

²⁴ Hernández, «De espacios y tramas: re-pensar la espacialidad infantil»; Marta Martínez Muñoz, Iván Rodríguez Pascual, y Gabriela Velásquez Crespo, «Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?» (Madrid: Infancia Confinada/ Enclave de Evaluación, 2020), <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/17913>.

²⁵ Magistris y Morales, *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*.

²⁶ Gabriela Magistris, «Tecnologías contemporáneas del gobierno de la infancia» (5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, 2018).

²⁷ Carla Villalta, «Antropología de las intervenciones estatales sobre la infancia, la adolescencia y la familia Etnografiando prácticas cotidianas, construyendo perspectivas analíticas», *Cuadernos de antropología social*, n.º 53 (2021).

hegemónico presenta una visión eurocéntrica y romántica de las infancias que persigue una homogeneidad (normativa), en las propias discusiones de los países latinoamericanos de hace más de un siglo atrás se estableció una diferenciación a su interior. Los niños de las clases medias urbanas se distinguían de aquellos que luego quedarían clasificados como “menores”, constituyéndose como sujetos de sospecha -desde una mirada clasista y burguesa- y, o bien en peligro, o bien peligrosos.²⁸

La reconstrucción de aquellas figuras legales y sociales que operaron dentro de un marco de legitimidad jurídica (fundamentalmente en el caso argentino a partir de la sanción de la Ley de Patronato de Menores de 1919) ocupó a una gran parte de las investigaciones antropológicas recientes, que hacen hincapié en el diálogo entre Antropología e Historia. En el plano local, se deben mencionar las investigaciones del Grupo de Investigación Historia de las Familias y las Infancias en la Argentina contemporánea, dirigido por Isabella Cosse, dentro del Instituto de Investigación de Estudios de Género (Universidad de Buenos Aires), constituido en 2010. A partir de éste se crea la Red de Estudios Históricos sobre la Infancia (REHIAL)²⁹, de alcance internacional e interdisciplinar. Al mismo tiempo, el 30º aniversario de la Convención cumplido en 2019 promovió un análisis de los cambios que efectivamente la misma había generado, haciendo especial énfasis en las distancias existentes entre la realidad cotidiana y la letra de la ley.³⁰ De esta manera, se continúa abonando esta gama de estudios que intentan echar luz sobre la cotidianeidad de los dispositivos de cuidado estatales, con sus tensiones y aciertos.³¹

A su vez, desde el enfoque etnográfico tan caro al quehacer antropológico, se encuentran los múltiples y recientes trabajos del equipo Niñez Plural (Niñez, Alteridad y Ciudadanía, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires). Estas investigaciones recuperan prácticas de cuidado y crianza en diversas comunidades indígenas del territorio sudamericano

²⁸ Claudia Freidenraij, «Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920», *Revista Historia y Justicia*, n.º 6 (12 de octubre de 2016): 164-97, <https://doi.org/10.4000/rhj.583>; Valeria Llobet, «La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina», *Política e Trabalho*, 2015, 37-48; Carla Villalta, «¿De quién son los niños pobres? Debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado», en *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Antropofagia, 2005), 71-88, <https://www.academica.org/carla.villalta/70>; María Carolina Zapiola, «Los niños entre la escuela, el taller y la calle. Buenos Aires, 1884-1915», *Cadernos de Pesquisa* 39, n.º 136 (abril de 2009): 69-81.

²⁹ Fuente:

<http://genero.institutos.filo.uba.ar/historia-de-las-familias-y-las-infancias-en-argentina-contempor%C3%A1nea> (acceso 13/01/21)

³⁰ Paula Isacovich y Julieta Grinberg, eds., *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (José C. Paz, Buenos Aires: Edunpaz, 2020).

³¹ Agustín Barna, «Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador», *Kairos. Revista de Temas Sociales* 16, n.º 29 (mayo de 2012).

-fundamentalmente en Argentina-.³² Por otro lado, indagan en la participación de niños y niñas en organizaciones populares -no solamente indígenas- y su capacidad de acción y negociación.³³ Desde estas investigaciones en particular se advierte la visión esencialista que se desprende del concepto moderno de “culturas infantiles”, dado que parece recortar a los niños y niñas de los entornos en los que desenvuelven sus vidas, obliterando las relaciones (asimétricas) y negociaciones intergeneracionales que los atraviesan.³⁴ Al mismo tiempo, se permite pensar experiencias comparativas que dan cuenta de la variedad de vivencias de los niños y niñas, desde una apuesta interseccional.³⁵

Uno de los ejes que ha cobrado relevancia en el último tiempo es el de entender la variedad de roles que los niños y niñas tienen a partir de los cuales son interpelados por el mundo adulto. Por ejemplo, la concepción del niño como “consumidor”³⁶ ha cobrado relevancia tanto en el campo social como en los estudios académicos. Al ser entendidos como clientes, los niños y niñas se vuelven receptores de publicidades y objetos que se dirigen a ellos, de forma directa, más allá de que luego son los/as adultos/as quienes realizan las compras.³⁷ El consumo comercial, sumado a otro tipo de consumo -por ejemplo, publicaciones infantiles- empiezan a dar fuerza a la idea de un “universo infantil”, que tiene sus estéticas y modos propios.³⁸ La relación entre consumir y ser feliz se plantea sobre todo teniendo en mente a niñeces urbanas de clases medias y altas, que se vuelven ejemplares para entender a las publicidades como la “manifestación moderna del valor económico de la infancia”.³⁹

³² Mariana García Palacios y Teresa Valiente Catter, «Imágenes, voces y prácticas de la niñez indígena en América Latina: perspectivas antropológicas sobre procesos y experiencias del pasado y del presente. Introducción al dossier», *INDIANA*, 29 de junio de 2021, 9-18 Páginas, <https://doi.org/10.18441/IND.V38I1.9-18>; Andrea Szulc, *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015); Pía Leavy y Andrea Szulc, «Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina.», *INDIANA* 38, n.º 1 (2021): 79-101.

³³ Equipo Niñez Plural, «Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción», *Desidades* 25 (2019): 48-58, <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i25.32407>; Santiago Morales, «Movimientos sociales y participación política de niñas y niños», *Crítica Y Resistencias. Revista De Conflictos Sociales Latinoamericanos* 10 (2020): 22-38; Paula Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales» (Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2018).

³⁴ Szulc, «Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’».

³⁵ Leavy y Szulc, «Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina.»

³⁶ Viviana Minzi, «Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños», en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, ed. Sandra Carli (Buenos Aires: Paidós, 2006).

³⁷ Carolina Duek, *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos* (Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013), https://issuu.com/editorial_ci/docs/infancias_entre_pantallas_issuu.

³⁸ M. Paula Bontempo, «Los lectores y las lectoras de Billiken se asocian. El desarrollo de los Comités Billiken. Argentina, 1919-1925», *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, n.º 8 (22 de julio de 2016), <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n8a03>; Sandra Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Madrid: Miño y Dávila Editores, 2006).

³⁹ Ludmila Scheinkman, «Publicidades de golosinas, consumo y felicidad infantil (Argentina, 1930-1943)», *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 18, n.º 1 (2018): 21.

En el campo de los medios de comunicación, y sobre todo a partir de las nuevas relaciones que las niñeces establecen con las pantallas y la cultura digital, también tuvieron lugar investigaciones propias de las ciencias sociales, aunque no necesariamente desde un enfoque antropológico. El cruce entre historia, sociología, historia del arte, ciencias de la comunicación y antropología (en menor medida) dio lugar a análisis de medios audiovisuales y la representación de las infancias latinoamericanas en ellos (o mejor dicho, su subrepresentación).⁴⁰ En Argentina, este campo cobró fuerza a partir de la creación del primer canal estatal dirigido a niños y niñas, *Pakapaka*, en el año 2010.⁴¹ La pregunta por qué tipo de visualizaciones de las infancias locales se llevaban adelante dio cuenta del consumo masivo de programas producidos en Estados Unidos, que generaban una idea homogénea conflictiva de las experiencias infantiles en Latinoamérica. Por otro lado, las campañas internacionales que se llevan adelante en países como Argentina reponen ideas estereotipadas de ciertas poblaciones, como es el caso de los niños y niñas de algunas comunidades indígenas, cuyos problemas se intentan visibilizar recayendo en clichés visuales peligrosos.⁴²

En muchos casos, el análisis de las iconografías tensionadas no se ampara en un encuadre teórico vinculado a los estudios visuales.⁴³ Por otro lado, la pregunta por cierta configuración iconográfica de o para las niñeces no suele provenir del campo antropológico, sino de estudios

⁴⁰ Cielo Salviolo, «La experiencia Paka Paka», en *Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales* (Buenos Aires: UNICEF, 2012); Tamara Smerling, *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015. Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas* (Villa María: Eduvim, 2021); Valerio Fuenzalida, «Los niños y la televisión», *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, n.º 93 (31 de marzo de 2006): 40-45, <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i93.219>; Duek, *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*.

⁴¹ Carolina Di Palma, «Interpelación y reconocimiento de la cultura mediática en la convergencia digital pública infantil: nuevos sentidos político-estratégicos del campo Comunicación/Educación para ampliar horizontes de significación en la era de la onda cuadrada» (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata, 2017), <https://doi.org/10.35537/10915/60194>; Greta Winckler, «Popular childhood and visual sovereignty: different uses and affects towards fictional character Zamba (Argentina)», *French Journal for Media Research*, Children and youths in the center, 16 (2021): 1-22.

⁴² Andrea Paola Szulc et al., «Al rescate de la niñez indígena. Reflexiones antropológicas a partir de una campaña de UNICEF Argentina», junio de 2016, https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n1.46986.

⁴³ Ver por caso Fernanda Bittencourt Ribeiro, «Alejandro y los otros retratos de la Galería de Niños de América del Instituto Interamericano del Niño», *Cuadernos de antropología social*, n.º 53 (4 de mayo de 2021): 55-68, <https://doi.org/10.34096/cas.i53.8819>.

vinculados a la Historia y la Historia del Arte ⁴⁴ ; las Ciencias de la Comunicación ⁴⁵; o los Estudios Culturales, que recuperan la tradición de análisis iconográfico, siguiendo el modelo de Philippe Ariès.⁴⁶

En algunos trabajos de las últimas décadas se comienza a prestar mayor atención a la producción visual escolar o lo que se denomina estética escolar.⁴⁷ Estos estudios, en general vinculados al campo educativo y las Ciencias de la Educación, retornan al dispositivo escolar para pensar su materialidad, a partir de la revisión de ciertas tradiciones pedagógicas que le prestaron atención al uso de imágenes en las aulas, dando otro punto de vista diverso a aquél promovido por las etnografías educativas. Tanto en los estudios de Educación como en los antropológicos, la pregunta por la escuela -como lugar que los niños y niñas hace por lo menos dos siglos habitan y les es asignado de manera naturalizada- supera aquéllos en los que se

⁴⁴ Carmen Gracia Beneyto, «Iconografía infantil en la pintura del país valenciano» (España, Universidad de Valencia, 1973); Clementina Calero Ruiz, «Proyección de los modelos hispalenses. La iconografía infantil en la escultura en Canarias en el siglo XVII. Origen y desarrollo.», en *XXIII Coloquio de Historia Canario-Americana*, XXIII-054, 2020; Alejandro Díaz Barriga Cuevas, «La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI», 2012, <https://www.aacademica.org/alejandro.diaz.barriga/5>; Natalie Guerra Araya, «Representaciones del cuerpo-niño. Desprotección y violencia en Chile colonial», en *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, ed. Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán, Serie de Historia Moderna y Contemporánea 58 (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 336; María-del-Mar Ramírez-Alvarado, «Childhood image: iconography aspects», *Comunicar* 12, n.º 24 (1 de marzo de 2005): 129-32, <https://doi.org/10.3916/C24-2005-19>; Bernat Sureda Garcia y Maria del Mar del Pozo Andres, «Images of the European Child. Presentation», *History of Education and Children's Literature* 13 (18 de julio de 2018).

⁴⁵ María Marta Aversa, «El imaginario político de la infancia en los cuentos y relatos peronistas.» (Ponencia, XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia., Universidad de Tucumán, 2007); Julieta Cortelloni, «La representación de la infancia en la revista Mundo Peronista durante el año 1952» (Licenciatura en Comunicación Social, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2020); Vanina Lanati, «Infancias y televisión pública: un análisis de Pakapaka desde la perspectiva de los derechos comunicacionales de la niñez (2010-2015)» Infancias y televisión pública: un análisis de Pakapaka desde la perspectiva de los derechos comunicacionales de la niñez (2010-2015)», 20 de marzo de 2020, <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/20559>; Silvina Mariel Pauloni et al., «Entender los contenidos educativos en la televisión pública: Configuración del nuevo escenario mediático», junio de 2017, <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56683>.

⁴⁶ Anne Higonnet, *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood* (London: Thames and Hudson, 1998).

⁴⁷ Inés Dussel, «Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos.», *Nómadas* 30 (2009): 180-93; Pablo Pineau, «Historiografía educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina: um balanço (que se tem conhecimento) incompleto», *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018): 1-16, <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>.

ponen en juego otros espacios formativos, donde muchos niños y niñas actúan como sujeto colectivo y político.⁴⁸

Asimismo, si bien se ha hecho uso de la elicitación por imágenes como metodología para hacer etnografía con las niñeces, ésta se inscribe en el espectro más amplio de herramientas metódicas utilizadas en el trabajo de campo. Este interés se vincula con la preocupación reciente de darle lugar a las voces niñas en los estudios académicos, sobre todo en el campo etnográfico.⁴⁹ En Antropología, salvo por los abordajes tempranos de Mead, que implicaban una pregunta a la vez por una Antropología Visual incipiente, es mucho más difícil encontrar investigaciones que mancomunadamente piensen la relación entre imagen e infancia y aún en menor medida entre imagen y participación colectiva de niños y niñas.

Antropología e Imagen: historia de un vaivén

Un vínculo fecundo para pensar la relación entre las ciencias antropológicas y las imágenes es el que presentó desde los albores de la disciplina la Antropología Visual,⁵⁰ aunque ésta suele quedar relegada cuando se aborda la historia de la teoría antropológica general.⁵¹ No obstante, una de las obras más resonantes de esta tradición se estrena contemporáneamente a que Branislaw Malinowski publicara *Los Argonautas del Pacífico* (1922), piedra basal de la

⁴⁸ María Laura Fabrizio, «Sentidos y prácticas en torno a la niñez en una orquesta infanto-juvenil: un análisis de la agencia infantil» (5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, 2018); María Florencia Gentile, «Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables», en *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*, ed. Isabella Cosse et al. (Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011), 265-86; Débora Imhoff y Silvina Brussino, «Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina», *Liberabit* 19, n.º 2 (julio de 2013): 205-13; Eliud Torres, «NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS POLÍTICOS. La Participación Infantil En Movimientos Sociales.», en *Congreso Nacional de Ciencias Sociales. La Construcción Del Futuro*, 2014, https://www.academia.edu/8657147/NI%C3%91OS_Y_NI%C3%91AS_COMO_SUJETOS_POL%C3%91TICOS_La_participaci%C3%B3n_infantil_en_movimientos_sociales; Eliud Torres Velázquez, «Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México» (Tesis de Maestría, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015).

⁴⁹ Laura Martínez Alamillo, «Construcciones de la infancia y adolescencia», *Revista de Antropología Social* 20 (2011): 373-416.

⁵⁰ Adolfo Colombres, ed., *La descolonización de la mirada. Una introducción a la antropología visual* (La Habana: ICAIC, 2012); Anna Grimshaw, *The Ethnographer's Eye: Ways of Seeing in Anthropology* (Cambridge University Press, 2001); Carmen Guarini, *Antropología Visual de la Ausencia*, vol. 3, Colección Nanook (Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2017); Marina Gutiérrez De Angelis, «Antropología Visual y Medios Digitales: Nuevas perspectivas y experiencias metodológicas», *Revista de Antropología Experimental* 12 (2012): 101-12; Sarah Pink, *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses* (Oxon: Routledge, 2006); Jay Ruby y Marcus Banks, *Made to Be Seen: Perspectives on the History of Visual Anthropology* (Chicago: University of Chicago Press, 2011); Michaela Schäuble, «Visual Anthropology», en *The International Encyclopedia of Anthropology* (University of Bern, Switzerland: John Wiley & Sons, 2018).

⁵¹ Ruby y Banks, *Made to Be Seen: Perspectives on the History of Visual Anthropology*; Jay Ruby, «Speaking For, Speaking About, Speaking With, or Speaking Alongside-An Anthropological and Documentary Dilemma», *Visual Anthropology Review* 7 (Fall de 1991).

antropología y sobre todo del trabajo de campo etnográfico. El film *Nanook, el esquimal* (1922), de Robert Flaherty, resultó una experiencia notoria, teniendo en cuenta que no existía aún una tradición de lo que luego sería llamado cine etnográfico.⁵² También existieron experiencias previas. En 1895, a poco tiempo de que los hermanos Louis y Auguste Lumière proyectasen en público su registro de “imágenes en movimiento”, el antropólogo francés, Félix Regnault hizo uso de esta tecnología en un estudio comparado.⁵³ Éste fue el primer film considerado “etnográfico”, y registró a una mujer uoalof trabajando la cerámica en el marco de la Exposición Etnográfica de África Occidental, llevada a cabo en París. Posteriormente, otros antropólogos harían uso del registro y exposición fílmica, como ser Karl Weule en Alemania, Franz Boas en Estados Unidos e incluso, en territorio latinoamericano, existe la temprana experiencia de Carlos Martínez Arredondo en México, en 1912 (con los films *Tiempos mayas* y *La voz de la raza*).

A diferencia de otras ciencias sociales, la visión siempre tuvo un lugar privilegiado dentro de la Antropología -el carácter descriptivo de las etnografías aún por escrito sigue dando cuenta de ello-. La observación recíproca del trabajo antropológico llevó a Michel Leiris en 1930 a proponer, en “El ojo del etnógrafo”, que mirar es el acto esencial para relacionarse con nuestros alrededores.⁵⁴ Por otra parte, los registros y mediciones físicas de los sujetos que la Antropología estudiaba reforzó el uso de ciertas técnicas y dispositivos ópticos. Tal fue el caso de la fotografía antropométrica, que tomaba sus principios de la señalética, introducida por Adolphe Bertillon en la Prefectura de París a fines del siglo XIX. Los trabajos seguidores de esta metodología se encarnan localmente en la figura de Robert Lehmann-Nitsche, un antropólogo alemán de vasta trayectoria en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX. Actualmente, se valoriza y recuerda especialmente lo que fue la primera experiencia multidisciplinaria documentada que contó con un equipo técnico de registro audiovisual de avanzada: la expedición británica al Estrecho de Torres (1898), bajo el comando de Alfred C. Haddon. Los rituales que Haddon registró-fundamentalmente involucrando danzas- permiten pensar a sus filmaciones como un “cine háptico”⁵⁵, implicando no sólo “lo visible” sino todos los sentidos. Así como aquella experiencia pionera al Estrecho de Torres, se pueden pensar las llevadas adelante por Baldwin Spencer o Frank Gillen y luego por Franz Boas, Branislaw Malinowski, Margaret Mead y Gregory Bateson, sólo por mencionar casos de renombre dentro de la disciplina.⁵⁶ En esta etapa temprana, el registro visual se volvería imprescindible como parte de una “antropología del rescate”, ante el rápido cambio que estaban experimentando las

⁵² Colombres, *La descolonización de la mirada. Una introducción a la antropología visual*.

⁵³ Colombres, 18.

⁵⁴ Schäuble, «Visual Anthropology», 3.

⁵⁵ Alison Griffith, *Wondrous difference:cinema, anthropology and turn-of-the-century visual culture* (Nueva York: Columbia University Press, 2002), 142.

⁵⁶ Mariano Báez Landa, «Imagen e Investigación social», en *Antropología visual: perspectivas de ensino e pesquisa*, ed. Ana Lúcia Ferraz Camargo y Joao Martinho de Mendonça (Brasilia: ABA, 2014); Pink, *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses*.

sociedades no-occidentales. Filmar era una manera de guardar registro de “[...] aquello que está desapareciendo ante la mirada de todo el mundo”.⁵⁷

Las producciones de Margaret Mead junto a Gregory Bateson merecen una mención particular. En primer lugar, porque varias de sus filmaciones abordan experiencias que involucraban a niños, niñas y adolescentes, con fines comparativos (por caso, *Childhood rivalry in Bali and New Guinea*, 1952 o *Bathing babies in three cultures*, 1954). Y en segundo lugar, porque Mead dedicó varios escritos a pensar los aportes que el uso de la cámara le brindaba a la Antropología, e incluso a denunciar el poco interés que los departamentos de las Universidades le dedicaban a este campo.⁵⁸ La comparación intercultural de ciertas prácticas (por ejemplo, cómo se baña a los bebés en Estados Unidos o en Nueva Guinea) era exhibida a partir de los registros fílmicos y fotográficos que Mead y Bateson realizaban en terreno. Las técnicas y dispositivos ampliaban las capacidades perceptivas del investigador, pero además permitían establecer patrones visuales pasibles de ser comparados, mucho más completos y significativos que la producción escrita.⁵⁹ Además, para Mead el uso de las imágenes permitía acercarse a un público más amplio, por fuera del circuito académico.⁶⁰ Los beneficios de exponer lo filmado o fotografiado, tal como Mead lo concebía dentro de la Antropología Visual, son tenidos en estima aún al día de hoy. Esta conceptualización se entrelaza con una idea antigua sobre la potencia pedagógica de las imágenes.⁶¹

Aunque el uso del registro visual aparece desde los albores de la disciplina, la relación entre Antropología y Visualidad tuvo sus vaivenes, con períodos caracterizados por una fuerte iconofobia, como propone Lucien Taylor.⁶² La relación temprana que el “cine etnográfico” (producción predominante en el campo de la Antropología Visual) estableció con el cine argumental e incluso ficcional podría haber contribuido al descreimiento que existió respecto de su valor científico.⁶³ La relación entre estos dos tipos de cine (y sobre todo, el cine documental o social) tampoco sería lineal ni unificada. Mientras que el cine documental y argumental clasificaba al cine etnográfico como “una ficha filmada”; éste último tenía puesto en su centro la

⁵⁷ Margaret Mead, «Visual Anthropology in a discipline of words», en *Principles of visual anthropology*, ed. Paul Hockings (The Hague: Mouton Publishers, 1975), 5.

⁵⁸ Mead, «Visual Anthropology in a discipline of words».

⁵⁹ Margaret Mead y Gregory Bateson, «Margaret Mead and Gregory Bateson on the Use of the Camera in Anthropology», *Studies in the Anthropology of Visual Communications* 4, n.º 2 (diciembre de 1977): 78-80, <https://doi.org/10.1525/var.1977.4.2.78>.

⁶⁰ Joao Martinho de Mendonça, «Visual Anthropology in Post-Colonial Worlds», *Vibrant - Virtual Brazilian Anthropology* 9, n.º 2 (2012), <http://www.vibrant.org.br/issues/v9n2/joao-m-de-mendonca-visual-anthropology-in-post-colonial-worlds/>.

⁶¹ Andrés Klaus Runge Runge Peña, Alexander Hincapié García, y Juan David Piñeres Sus, «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, n.º 47 (abril de 2007).

⁶² Lucien Taylor, *Visualizing theory: selected essays from VAR 1990-1994* (London: Routledge, 1994).

⁶³ Carmen Guarini, «Cine antropológico: algunas reflexiones metodológicas», en *Cine, antropología y colonialismo* (Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2005).

valía científica de lo producido, lo que le valió su descrédito en tanto apuesta estética.⁶⁴ La revitalización de los lazos entre ambos se daría a partir de la polémica y profusa producción cinematográfica de Jean Rouch a partir de la década de 1950, quien estaría fuertemente influenciado por el cine-ojo soviético de Dziga Vertov.⁶⁵

En el plano latinoamericano, hubo diversas experiencias, siendo la de Jorge Prelorán la más significativa dentro del cine etnográfico. Adolfo Colombres dirá que Prelorán “fue nuestro Rouch”.⁶⁶ A su vez, en el continente, fue innegable la influencia del debate político que atravesó a la producción cinematográfica (no sólo etnográfica) después de la década de 1960 y que se suele reconocer como “Nuevo cine latinoamericano”. Tanto en el cine documental-político como en el etnográfico se encontrarán tensiones entre el plano estético y el militante o científico.

Es importante destacar que la preocupación por la imagen de “los otros” marginados en la región suscitó una pregunta incipiente por lo que actualmente se denomina “soberanía visual”.⁶⁷ Es decir, el derecho de los pueblos a producir su propia imagen, a auto-representarse. Las experiencias con los indígenas Navajo en Estados Unidos sentarían un precedente importante en la década de 1960 (*Navajo film themselves*, bajo la coordinación de Sol Worth).⁶⁸ Esta perspectiva, que implica romper con la matriz colonial y su régimen escópico, cobrará fuerza nuevamente en el continente latinoamericano desde fines del siglo XX (por ejemplo, con el reconocido proyecto de *Video nas Aldeias*, en Brasil⁶⁹).⁷⁰ Se destacan las producciones actuales del Laboratorio de Antropología Visual (Pontificia Universidad Católica de Chile)⁷¹, el Núcleo de Antropología Visual (NAVISUAL) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁷², el Grupo de Reconhecimento de Universos Artísticos/Audiovisuais (GRUA) de la Universidade Federal do Rio de Janeiro⁷³, y diversos festivales de cine etnográfico que se llevan a cabo en Sudamérica.⁷⁴

⁶⁴ Colombres, *La descolonización de la mirada. Una introducción a la antropología visual*, 48.

⁶⁵ Javier Expósito Martín, «Antropología Visual: del registro etnográfico al cine compartido», *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino* 25, n.º 2 (2020): 31-47.

⁶⁶ Colombres, *La descolonización de la mirada. Una introducción a la antropología visual*, 38.

⁶⁷ Michelle Raheja, *Reservation Reelism: Redfacing, Visual Sovereignty, and Representations of Native Americans in Film* (University of Nebraska Press, 2010), <https://doi.org/10.2307/j.ctt1dfnrq6>.

⁶⁸ Richard Chalfen y Michael Rich, «Combining the applied, the visual and the medical. Patients teaching physicians with visual narratives», en *Visual Interventions. Applied Visual Anthropology.*, ed. Sarah Pink, vol. 4, Studies in Applied Anthropology (Nueva York: Berghahn Books, 2009).

⁶⁹ Producciones del proyecto en: <http://videonasaldeias.org.br/loja/sobre/> (acceso 7/10/21)

⁷⁰ Marian Moya et al., «Antropología e Imagen En y Desde La Periferia», *Revista Chilena de Antropología Visual* 8 (2006).

⁷¹ Sitio del equipo: <https://antropologia.uc.cl/antropologia-visual> (acceso 30 ago. 2022). En Chile además, desde el año 2001, se sostiene la publicación de la *Revista Chilena de Antropología Visual* (<http://www.rchav.cl/index1.htm>) (acceso 30 ago. 2022).

⁷² Los proyectos pueden verse aquí: https://www.ufrgs.br/navisual/?page_id=73 (acceso 30 ago. 2022)

⁷³ Sitio del grupo: <https://www.grua.art.br/> (acceso 30 ago. 2022)

⁷⁴ Por ejemplo, el Festival do Filme Etnografico do Pará: <https://antropologiavisual.net/convocatoria/ii-ffep-2019/> (acceso 30 ago. 2022); el Festival Internacional do Filme Etnográfico do Recife: <https://sites.ufpe.br/filmedorecife/#page-top> (Acceso 30 ago. 2022); el Festival de Cine Etnográfico de Ecuador: <https://www.flasco.edu.ec/cine-etnografico/> (acceso 30 ago. 2022).

Luego de un recorrido irregular que siguiera la Antropología Visual a lo largo del pasado siglo, se impone lo que Sarah Pink llama “*mainstream Anthropology*”, que recupera los parámetros textualistas para comprender la cultura (por ejemplo, a partir de los aportes de Clifford Geertz).⁷⁵ La “crisis de la representación” vinculada al famoso “*writing culture debate*”, liderado por los trabajos sobre todo de James Clifford y Georges Marcus en la década de 1980, puso el foco en los procesos de escritura de los textos antropológicos, la necesidad de pensar la autoría y la reflexividad, y la evidente subjetividad individual que influenció los nuevos modos de escritura etnográfica.⁷⁶ Sin embargo, muchos de estos interrogantes ya habían sido resaltados en el campo de la Antropología Visual, sobre todo con los trabajos fílmicos de Jean Rouch veinte años antes.⁷⁷ Por ejemplo, a partir de lo que Rouch denomina “*shared anthropology*”, es decir, una apuesta multi-autoral de la producción fílmica en el marco del trabajo etnográfico colaborativo.⁷⁸

Pese a la verbalización de las ciencias sociales, y particularmente la antropológica, el fin del siglo XX, con un renovado interés por la fenomenología y la relación entre el cuerpo y la praxis, le dará un nuevo impulso a la pregunta por el lugar de las imágenes en la producción de teoría social. Por ejemplo, se comienzan a esbozar nuevas maneras de comprender las técnicas corporales que moldean a las sociedades a nivel social, y no sólo dentro de las disciplinas científicas, volviendo a concepciones como las de Mauss.⁷⁹ El vínculo entre la Antropología Visual, la etnografía sensorial, la Antropología del Cuerpo y la Antropología de los Sentidos se estrecha a partir de la década de 1990.

Estos subcampos posan su mirada en el uso de distintos medios de la imagen a partir de su interés por la experiencia corporeizada. Ésta se liga a ciertos fenómenos performáticos a los que se les presta una renovada atención, o a la comprensión sensual no sólo del quehacer diario sino también dentro de la propia producción de conocimiento.⁸⁰ Una vez más, el lugar del cine (y sobre todo el cine etnográfico) fue primordial⁸¹, sobre todo en el continente latinoamericano⁸². Sin embargo, en el caso particular de la Antropología del Cuerpo y la Performance se piensa

⁷⁵ Pink, *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses*, 12.

⁷⁶ Pink, 13.

⁷⁷ Gutiérrez De Angelis, «Antropología Visual y Medios Digitales: Nuevas perspectivas y experiencias metodológicas»; Ruby y Banks, *Made to Be Seen: Perspectives on the History of Visual Anthropology*; Pink, *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses*.

⁷⁸ Sarah Pink, ed., *Visual interventions. Applied Visual Anthropology*, vol. 4, Studies in Applied Anthropology (New York: Berghahn Books, 2009), 8.

⁷⁹ Silvia Citro, ed., *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (Buenos Aires: Biblos, 2010).

⁸⁰ Silvia Citro y Patricia Aschieri, eds., *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas* (Buenos Aires: Biblos, 2012).

⁸¹ Soledad Torres Agüero, «Na lavill'llaGa'c qataq nalquii na qarhuo: Apuntes sobre una experiencia de video participativo con jóvenes indígenas toba en Formosa, Argentina», *Revista Chilena de Antropología Visual* 22 (2013).

⁸² Saúl Taborda Uribe, Patricia Bermúdez Arboleda, y Franco Passarelli, eds., *Antropología Audiovisual En América Latina. Experiencias Teóricas y Metodológicas*, Abya Yala (Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2023),

https://www.academia.edu/108311375/Antropolog%C3%ADa_audiovisual_en_Am%C3%A9rica_Latina_Experiencias_te%C3%B3ricas_y_metodol%C3%B3gicas.

que “lo visual” está sobredimensionado contemporáneamente y sobre todo que “la vista” ha hegemonizado la producción académica occidental, dejando “anestesiados” a los demás sentidos.⁸³ No obstante, ese planteo desconoce que desde las primeras experiencias antropológicas que experimentaron con la imagen, se reconoció en ésta la capacidad de evocar e involucrar a todos los sentidos (y no sólo el de la vista). Tal fue el caso de la experiencia de Haddon o la producción de Spencer. El carácter sinestésico de la imagen, evocadora de la experiencia sensorial a nivel global, permitió abordar fenómenos de la vida social de manera integral, al ser registrados durante el trabajo de campo. Un caso que será relevante para esta investigación es el de David MacDougall y su propuesta por un *embodied cinema*. A través del registro con la cámara, MacDougall analiza los entornos, materialidades y sentidos que se ponen en juego en las comunidades donde trabaja. Estos elementos que configuran lo que él llama “complejos sensibles” permean la vida social, pero no pueden desagregarse en unidades individuales.⁸⁴ Algunos de los preceptos de los que parte remiten a la apuesta de Mead y Bateson en la primera mitad del siglo XX.

En tiempos más recientes, existe una variedad más amplia, en parte permitida por los avances técnicos. Por ejemplo, animaciones e imágenes digitales, dentro de la “*graphic anthropology*”, que cuentan con referentes como Tim Ingold y Michael Taussig.⁸⁵ Asimismo, el diálogo interdisciplinario enriqueció las posibilidades de la Antropología Visual, y se afirmó luego de que a partir de la década de 1990 se produjera el llamado giro pictorial [*picture turn*] o icónico [*ikonische Wende*].⁸⁶ Tanto desde los Estudios Visuales norteamericanos, así como desde el campo de la Historia del Arte alemán, se comenzaron a cuestionar los parámetros lingüísticos con los que se analizaba la producción de imágenes. Con distintas intensidades, estas apuestas teóricas comenzaron a ser tenidas en cuenta en las ciencias sociales, sobre todo en el caso de las academias anglosajonas y la influencia de los Estudios Visuales⁸⁷. La Antropología de la Imagen alemana apenas se desarrollaría en el campo antropológico -sobre todo el latinoamericano-, con excepción del Área de Antropología Visual de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires)⁸⁸, en la cual se inscribe esta investigación.

⁸³ Silvia Citro y Manuela Rodríguez, «Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad», *Ciencias Sociales y Educación* 9, n.º 17 (2020): 42.

⁸⁴ David MacDougall, «Social aesthetics and embodied cinema», *Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie* 18 (2015): 3.

⁸⁵ Schäuble, «Visual Anthropology».

⁸⁶ María Lumbreras, «Magia, acción, materia: la imagen en la Bildwissenschaft», en *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* (Madrid: UAM, 2010).

⁸⁷ Ana Bonelli Zapata, «Estudios visuales: trayectorias globales y recepciones locales en la historiografía del arte argentino», *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, n.º 13 (1 de enero de 2023): 105-26, <https://doi.org/10.25025/hart13.2023.06>.

⁸⁸ Sitio web del equipo: <https://www.antropologiavisual.com.ar/> (acceso 30 ago.2022)

Cabe destacar que actualmente se comenzaron a visitar algunas producciones visuales locales de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.⁸⁹ La fotografía antropométrica y etnográfica está siendo revisada no sólo al interior del campo disciplinar, sino en relación con las comunidades descendientes de los sujetos retratados. Además, se han producido diversos proyectos en los cuales las propias comunidades son partícipes de los registros audiovisuales o de su posterior exposición.⁹⁰ Estos enfoques plantean una pregunta por la ética de la imagen del otro y el acceso a los archivos por parte de los grupos sociales involucrados.⁹¹ De esta manera, se intenta subvertir la relación entre la disciplina y la matriz visual colonial que reprodujo una visión estereotipada de los pueblos nativos, antes que una exploración subjetiva de sus vidas y expresiones.⁹²

Marco teórico-metodológico

Abordar las experiencias infantiles de las clases populares a través de las imágenes que de aquéllas circularon implica primeramente una toma de posición respecto de cómo entender el universo de lo visual. La palabra *imagen* en sí refiere a una diversidad de fenómenos, que de hecho fluctúan entre una existencia física y una mental.⁹³ Como señala Hans Belting, hablamos de muy distintas imágenes de la misma forma.⁹⁴ El autor además advierte la restricción del espectro semántico propiciado por las diversas lenguas. En castellano, al igual que en alemán (su lengua materna), la palabra *imagen* así como *Bild* albergan un sinfín de fenómenos, a diferencia del inglés, que distingue por ejemplo entre *picture* (dimensión material) e *image* (dimensión simbólica). Lo que pareciera una “falta” de distinción, podría pensarse en realidad como una conexión lúcida entre los artefactos físicos y las imágenes mentales.⁹⁵

⁸⁹ Mariana Giordano, ed., *De lo visual a lo afectivo. Prácticas artísticas y científicas en torno a visualidades, desplazamientos y artefactos* (Buenos Aires: Biblos, 2018); Julieta Pestarino y Greta Winckler, «Derivas fotográficas. Retratos de Hans Mann en el Gran Chaco», *Campos - Revista de Antropología* 23, n.º 1 (30 de junio de 2022): 19-46, <https://doi.org/10.5380/cra.v23i1.82274>; Margarita Alvarado, Pedro Mege, y Christian Báez, *Mapuche: fotografías siglos XIX y XX: construcción y montaje de un imaginario - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile* (Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2001), <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9632.html>.

⁹⁰ Báez Landa, «Imagen e Investigación social».

⁹¹ Carolina Soler, «“La cámara cambia de manos, el film cambia a través del tiempo: reflexiones en torno a los desplazamientos en el cine indígena», en *De lo visual a lo afectivo. Prácticas artísticas y científicas en torno a visualidades, desplazamientos y artefactos*, ed. Mariana Giordano (Buenos Aires: Biblos, 2018); Mariana Giordano, «Estética y ética de la imagen del otro: Miradas compartidas sobre fotografías de indígenas del Chaco», *Aisthesis*, 1 de diciembre de 2009, <https://doi.org/10.4067/S0718-71812009000200004>.

⁹² Marina Gutiérrez De Angelis, «El rostro como dispositivo: De la antropometría a la imagen biométrica. | e-imagen», *E-imagen Revista 2.0*, 2017.

⁹³ Hans Belting, «Toward an Anthropology of the Image», en *Anthropologies of Art*, ed. Mariët Westermann, *Studies in the Visual Arts* (Massachusetts: Sterling and Francine Clark Art Institute, 2005), 42.

⁹⁴ Hans Belting, *Antropología de la imagen* (Buenos Aires: Katz, 2007), 13.

⁹⁵ Lumbreras, «Magia, acción, materia: la imagen en la Bildwissenschaft», 243.

Hablar de *imágenes* o hablar de *visualidad* no es exactamente lo mismo, más allá de que puedan complementarse. En este punto, pueden presentarse dos tradiciones que se vinculan a cada uno de esos polos, que son los que se recuperan en este trabajo: la ciencia de la imagen alemana, *Bildwissenschaft*; y los Estudios Visuales norteamericanos, *Visual Studies*. En su propia denominación se aprecia ya el punto de partida. Ambas corrientes comparten la visión de que las imágenes no pueden supeditarse a las lógicas de la palabra o el discurso, rechazando el análisis semiótico que se expandió desde la década de 1980.⁹⁶ Además, el estudio de la imagen, desde la óptica alemana, o de la cultura visual, en el caso de la tradición angloparlante, permitió ampliar el objeto de indagación: ya no se le prestaría atención únicamente a las imágenes incluidas en la categoría de “arte”.⁹⁷ A uno y otro lado del océano Atlántico se produce entonces un *giro*: pictorial [*picture turn*] en el caso norteamericano; icónico [*ikonische Wende*] para el alemán. En el primer caso, William J.T. Mitchell se presenta como el mayor exponente, con una pregunta que da título a uno de sus más célebres escritos: qué quieren las imágenes. Para el segundo, la referencia primera es el libro *Was ist ein Bild?* (1994) [¿Qué es una imagen?] de Gottfried Boehm. Ambas tradiciones se tornan útiles desde el punto de vista de las ciencias antropológicas y las preguntas que éstas pueden hacerle a las imágenes.

En el caso norteamericano, la influencia de los Estudios Culturales [*cultural turn*] se hará evidente no sólo en sus modelos interpretativos sino en el énfasis puesto en la *visualidad* entendida como la construcción social de la mirada. Se produce un desplazamiento desde la imagen hacia la mirada (el sujeto que ve) y las experiencias así suscitadas. La visión no es solamente un mecanismo natural de percepción, sino una práctica que se aprende y se enraíza en procesos de enculturación. De este modo, el interés de los Estudios Visuales se centra en la *cultura visual*, su objeto de estudio, y en la configuración social del ver.⁹⁸ Esta desnaturalización del acto de mirar se entiende como un corrimiento del “velo de familiaridad y evidencia” que rodea a la experiencia de mirar, lo que introduce una “paradoja”, al decir de Mitchell: la visión es en sí misma invisible, el ver no puede en sí verse; el globo ocular no es nunca transparente.⁹⁹ Este “misterio” recuperado hace posible que el acto de ver sea el objeto a analizar. Al hablar de “cultura visual” no se está pensando sólo en las imágenes o sus soportes, sino en las prácticas diarias del ver y el mostrar, haciendo foco en su carácter mediado -nada en el acto de ver es dado inmediatamente-.

“La cultura visual explora las fronteras de la visualidad en su relación con las llamadas artes visuales, sus imbricaciones con el lenguaje y con los otros sentidos, y con los límites o negaciones de la visualidad en fenómenos como la ceguera, la invisibilidad y lo que podríamos llamar los elementos “ignorados” de la vida cotidiana. Se interesa

⁹⁶ Keith Moxey, «Los estudios visuales y el giro icónico», *Estudios Visuales* 6 (2009): 12.

⁹⁷ 14.

⁹⁸ Lumbreras, «Magia, acción, materia: la imagen en la Bildwissenschaft».

⁹⁹ William J.T. Mitchell, *¿Qué quieren las imágenes?* (Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2017), 418.

especialmente en los fenómenos de intersubjetividad en el campo escópico, la dinámica de ver y ser visto por otra gente como momento crítico en la formación de lo social.”¹⁰⁰

Pero hay otro elemento clave de este enfoque: además de reflexionar sobre la construcción social de la mirada, los Estudios Visuales enfatizan la construcción visual de lo social. Las imágenes median nuestra experiencia diaria, nos permiten acceder al universo que nos rodea, como si fueran una segunda naturaleza que los humanos hemos creado a nuestro alrededor. De este modo, no sólo reflejan el mundo, sino que ayudan a crearlo.¹⁰¹ En este proceso, dotamos a nuestras imágenes de un poder y de una particular agencia, que parece revestirlas de una vida autónoma, fuera del control de quien inicialmente las originó. Mitchell se pregunta por qué la gente tiene actitudes tan extrañas frente a las imágenes [*pictures*], como si éstas pudieran persuadirnos, seducirnos, influenciarnos. La disputa por lo que puede o no verse, es decir la estructuración de regímenes escópicos, se encuentra en el centro mismo de las preguntas que plantean los Estudios Visuales. Es interesante añadir en este punto la pregunta por los dispositivos, un concepto polisémico, que será de utilidad para referirnos a la producción visual de los espacios como el Merendero.

Las imágenes no están dadas ni están “simplemente allí”, como recuerda Belting: “*Images, we may remember, are not just there, but arrive with a predetermined mise-en-scène that also includes a predetermined site for their perception, which they guide by way of performance*”.¹⁰² Necesitamos comprender dónde se emplazan, cómo nos encontramos con ellas, en qué espacios y circuitos, y en qué flujos se insertan: tomar en consideración los elementos que contribuyen a que una *image* se configure como *picture*. Andrea Pinotti y Antonio Somaini¹⁰³ proponen un recorrido para entender la imbricación entre los aspectos materiales de las imágenes y su producción simbólica. Conceptos como “materia”, “soportes”, “medio”, “dispositivo” o “aparato” ayudan a comprender esa *mise-en-scène*, que no es accesoria, ni tampoco es meramente un dato histórico o genealógico. Las materialidades involucradas en la confección de imágenes demarcan cómo nos encontramos con o cómo nos posicionamos ante ellas. En este caso, serán útiles los conceptos de “dispositivo” y “medio” para abordar el espacio merendero, sus iconografías y la manera en que niños/as y adultos/as lo habitan.

El término “dispositivo”, derivado del latín *dispono* (disponer, colocar, distribuir, ordenar),¹⁰⁴ tuvo diferentes usos y aplicaciones. En el campo de la teoría de las imágenes, el término se

¹⁰⁰ William J.T. Mitchell, *Iconología. Imagen, texto, ideología* (Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016), 13.

¹⁰¹ Mitchell, *¿Qué quieren las imágenes?*, 15.

¹⁰² Belting, «Toward an Anthropology of the Image», 51. “Debemos recordar que las imágenes no están simplemente allí, sino que llegan a nosotros dentro de una puesta en escena predeterminada, que también incluye un sitio predeterminado para su percepción, al que orientan a través de su propia performance” (traducción propia).

¹⁰³ Andrea Pinotti y Antonio Somaini, *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*. (Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 2016) Traducción de Marina Gutiérrez De Angelis, Área de Antropología Visual (UBA).

¹⁰⁴ José María Mor, ed., «dispono, -posui, -positum», en *Diccionario Ilustrado Latino-Español Spes* (Barcelona: Bibliograf Departamento Editorial, 1970).

refiere a “todo aquello que, al interior o exterior de los márgenes de la imagen, contribuye a disponer el espacio de la imagen en sí y a organizar su relación con el espectador, configurando de algún modo la mirada”.¹⁰⁵ De este modo, el dispositivo tiene una dimensión material-espacial (por ejemplo, al darle marco a las imágenes o crear márgenes) y al mismo tiempo una dimensión mental, vinculada a cómo recibimos las imágenes. Los autores retoman los aportes, sobre todo vinculados al campo de la Filosofía, de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben, Louis Althusser, entre otros, para pensar el *dispositif*, y recuperan casos como la perspectiva del Renacimiento, el *Panopticon* de Jeremy Bentham, o la disposición de una sala cinematográfica para dar cuenta de las distintas articulaciones óptico-espaciales que dan forma a concepciones específicas de la visión y del sujeto frente al mundo. Todo dispositivo entonces pone en juego un régimen lumínico, así como distribuye o programa el orden de los cuerpos, de las superficies y de las miradas. Agamben, remontándose al concepto griego de *oikonomia* -referido a la administración o *management* de la casa, en tanto acto que orienta y gestiona comportamientos útiles para su gobierno-, entiende que el dispositivo nombra aquello a través de lo cual se realiza una actividad de gobierno sin ningún fundamento en el ser y por esta razón los dispositivos siempre implican un proceso de subjetivación: deben producir un sujeto.¹⁰⁶ Por lo tanto el dispositivo se refiere a cárceles, escuelas, manicomios, fábricas pero también a las disciplinas, a las medidas jurídicas, a la literatura, o incluso a los teléfonos celulares.

“Llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes.[...] Tenemos dos grandes clases, los seres vivientes (o sustancias) y los dispositivos. Y entre los dos, en tercer lugar, los sujetos. Llamo sujeto a lo que resulta de las relaciones del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos. [Desde ya], un mismo individuo o una misma sustancia puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación.”¹⁰⁷

Tomando esta definición de dispositivo se propone abordar al espacio del Merendero de Les Pibes del Ombú, así como a las redes que construyó con otras instituciones barriales, incluyendo a la escuela primaria (y en menor medida, secundaria) a la que asisten los NNyA con los que se trabaja. El Merendero se piensa como ese marco que orienta prácticas y subjetividades, pero que también permite reelaborar los formatos y las formas en que las niñeces de clases populares fueron y son exhibidas. Se constituye como un dispositivo óptico-espacial y mental que, si bien no se desentiende de otros espacios habitados por los niños y las niñas, genera un desplazamiento (fundamentalmente, respecto del dispositivo-escuela).

El segundo término relevante para pensar a y con las imágenes es el de “medio”. Pinotti y Somaini nuevamente recorren distintas propuestas y maneras de acercarse a este concepto, que

¹⁰⁵ *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi.*, 22 Numeración del documento traducido.

¹⁰⁶ Giorgio Agamben, *Qué es un dispositivo* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2016), 18.

¹⁰⁷ Agamben, 21.

ha sido interpretado de muchos modos a lo largo de su historia. A partir de la década de 1990, además, se intensifica su estudio dentro de lo que se llamó *media studies* o *Medientheorie* (en el campo alemán). El medio referirá en este caso a la materialidad o soporte, así como a las técnicas que sobre ésta se ejercitan. Debates sobre la especificidad de los medios, como sucedió en el campo artístico, sobre todo con el medio pictórico; o la articulación de distintas técnicas y soportes que se entremezclan, dieron lugar a nuevos conceptos -multimedialidad, intermedialidad, transmedialidad, etc.-. De esta manera, se puede pensar también en un *mediascape*, que además de abordar técnicamente la pregunta por las imágenes y su materialización, permite explicar la imbricación sensorial entre las imágenes, las y los espectadores y el ambiente. De este modo, el medio se pensó como *milieu*, *Umwelt*, *environment* y atmósfera, es decir, un ambiente cargado expresiva y afectivamente. En los últimos tiempos, este abordaje dio lugar a nuevas maneras de pensar las prácticas políticas, sobre todo con la propuesta de Jacques Rancière al abordar la distribución de lo sensible: “La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo.”¹⁰⁸

Pero la teoría medial de la imagen también nos devuelve al giro icónico alemán, sobre todo en la producción del historiador del arte Hans Belting. En su obra *Bild-Anthropologie* [Antropología de la Imagen],¹⁰⁹ el autor reflexiona sobre la relación entre imagen-medio-cuerpo, como tríada fundamental e inseparable, apelando a una (olvidada) física de la imagen y de su medialidad. Aquí su pregunta, a diferencia de Boehm, se desplazará del *qué* al *cómo*: el cómo del almacenamiento a través de medios en los que percibimos las imágenes que nos llegan del exterior. Ellas son medios del conocimiento pero también se hacen visibles mediante técnicas o programas que el autor llama “medios portadores”. Los medios son los cuerpos de la imagen, a quienes animamos cuando tenemos en frente: nos enfrentamos a las imágenes a partir de sus cuerpos mediales. La imagen brilla en cierto modo a través del medio.¹¹⁰ Esto hace que la percepción varíe no sólo en el tiempo, sino interculturalmente, debido a la variedad de técnicas en juego y a los procesos simbólicos imbricados en los actos perceptivos (actos de animación). El enfoque medial, además, trae de regreso a la escena a nuestro propio cuerpo, a diferencia de los abordajes semióticos que pensaban a las imágenes como signos a decodificar, en un plano de abstracción que separó el mundo sígnico del mundo corpóreo. Belting propone una percepción sensorial antes que cognitiva, que es individual pero también colectiva. Nuestros cuerpos son productores de imágenes así como su soporte (pensemos en las sombras, los sueños, las visiones, los tatuajes); pero también son el lugar en que éstas se realizan, puesto que toda imagen requiere un proceso de simbolización.

Si bien desde esta perspectiva el medio se inscribe en su tiempo de creación, Belting también advierte que no necesariamente todo cambio técnico se ve acompañado por una renovación

¹⁰⁸ Citado en Pinotti y Somaini, *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi.*, 21.

¹⁰⁹ Belting, *Antropología de la imagen*.

¹¹⁰ Belting, 39.

radical de la percepción. Por ejemplo, la mirada fotográfica ancló gran parte de sus componentes en la mirada pictórica, un medio que sin duda la precede. Las imágenes pensadas como nómades de los medios cambian sus modos a lo largo del tiempo, pero también se adaptan, se resisten, perviven. Esto hace que siempre haya un resto (una plusvalía, diría Mitchell) en ellas: no es posible reducir el sentido de las imágenes a su sentido actual, por lo tanto, podemos seguir apropiándonos de imágenes que se encarnan en medios antiguos, así como en medios contemporáneos. Podemos seguir fascinándonos ante imágenes de otra época o de alguna cultura lejana. Esta activación, dirá Belting, siempre se realiza en el presente, a partir de la mirada de quien observa.

En este punto, la relación entre imagen y tiempo merece una reflexión profunda, y que nos permite centrarnos ya no sólo en el medio o el dispositivo, sino en las fórmulas visuales, que servirán para pensar cómo han sido imaginadas las niñeces populares y la potencia que estas configuraciones visuales aún poseen. Para ello, es fundamental volver a los aportes del historiador del arte alemán Aby Warburg (a decir verdad, historiador de las imágenes). Su obra y sus reflexiones, acontecidas en el período de entresiglos (XIX-XX), dejaron profundas huellas en la producción de dicha disciplina en Alemania, sobre todo en el proyecto de investigación de Iconografía Política dirigido por Martin Warnke, radicado en la Warburg Haus de Hamburgo desde la década de 1990, y que en 2011 dio a conocer el *Handbuch der politischen Ikonographie* [Manual de Iconografía Política], producto de años de investigación. Éste será de gran interés para abordar las iconografías infantiles con las que el Merendero dialoga y aquellas que a su interior se producen, precisamente porque al ser un espacio de organización política, se establece un cruce de motivos visuales y afectivos que normalmente están separados. Es decir, las iconografías pensadas por y para la niñez se solapan con otras relacionadas a fenómenos entendidos como propiamente “políticos”.

La revisión de la obra de Warburg en lecturas contemporáneas, como las del historiador del arte y filósofo francés Georges Didi-Huberman¹¹¹ o el antropólogo italiano Carlo Severi¹¹² también serán de gran utilidad en este trabajo, fundamentalmente en la dimensión temporal. Las producciones contemporáneas del Merendero y espacios afines se piensan dentro de una genealogía antigua, que fue sufriendo cambios y alteraciones con el correr del tiempo y la migración de los motivos iconográficos. Esto no es algo novedoso en América Latina, donde la obra de Warburg cobró fuerza en los últimos años; la novedad en todo caso está en su campo de aplicación, dado que en el continente, sus relecturas se anidaron mayormente en el campo de la

¹¹¹ Georges Didi-Huberman, *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*, Lecturas de Historia del Arte (Madrid: Abada Editores, 2009).

¹¹² Carlo Severi, *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria* (Buenos Aires: SB Editorial, 2010).

Historia del Arte, sobre todo en la producción de José Emilio Burucúa¹¹³ y Eduardo Grüner¹¹⁴ (Argentina), Laura Malosetti Costa¹¹⁵ (Argentina-Uruguay) o Els Lagrou¹¹⁶ y el estudio de las culturas visuales nativas (Brasil). También dentro del campo filosófico argentino la figura de Warburg fue recuperada incluso tempranamente¹¹⁷ -antes de que se tradujeran al castellano sus obras (tarea llevada adelante por Burucúa). En Antropología, salvo cuando se recupera la obra de Severi por una Antropología de la Memoria, su aplicación ha sido ínfima.

Hay dos conceptos a recuperar de Warburg que son fecundos para pensar las fórmulas visuales: *Nachleben* y *Pathosformel*. El primero, que puede entenderse como *pervivencia* o *sobrevida* de la imagen (su vida póstuma), tuvo un vínculo estrecho con conceptos como los de *survival* [supervivencia] de la antropología evolucionista. Esta relación no tiene que ver con un progreso lineal o un modelo temporal continuista, sino más bien con las diferentes modalidades temporales que se manifiestan en las cosas. Antes que pensar un triunfo evolutivo, el concepto de *Nachleben* de Warburg nos habla precisamente de todo aquello que obstaculiza los esquemas continuistas de adaptación. Didi-Huberman propondrá pensar a estas pervivencias como “fósiles vivientes” que dan cuenta de las heterocronías de las imágenes. De este modo, el modelo histórico canónico necesita ser ampliado y devenir una teoría de la memoria de las formas: “una teoría hecha de saltos y latencias, de supervivencias y anacronismos, de voliciones y de inconscientes”.¹¹⁸

Este concepto se vincula con el de *Pathosformel* o “fórmula del *pathos*”, que también explica la pervivencia de gestos de larga duración de las culturas humanas. Éstos funcionan como rastros que se inscriben en la memoria de los pueblos, como fósiles en movimiento, o *Leitfossilien*: una combinación de la musicalidad y del ritmo (*leitmotiv*) con la permanencia del fósil. La fórmula del *pathos* es una fórmula visual y temporal al mismo tiempo, que interroga los movimientos expresivos de los pueblos, que funcionan, desde la óptica warburguiana, como “vehículos” culturales por medio de los que nuestros gestos toman forma.¹¹⁹ Es decir, son formantes culturales. Burucúa entiende a la *Pathosformel* como

¹¹³ José Emilio Burucúa, *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003); José Emilio Burucúa, *Historia de las imágenes e historia de las ideas: La escuela de Aby Warburg* (Buenos Aires: CEAL, 1992).

¹¹⁴ Eduardo Grüner, *Iconografías malditas, imágenes desencantadas. Hacia una política «warburguiana» en la Antropología del Arte* (Buenos Aires: EUFyL, 2017).

¹¹⁵ Laura Malosetti Costa, *Tabaré cosmopolita. Migraciones y ambivalencias del héroe trágico* (Uruguay: Museo Zorrilla Cultura IMEC, 2018).

¹¹⁶ Els Lagrou, «La figuración de lo invisible en Warburg y en las artes indígenas amazónicas», en *Culturas visuales indígenas y las prácticas estéticas en las Américas desde la antigüedad hasta el presente*, ed. Sanja Savkić, vol. 13, Estudios Indiana (Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz | Gebr. Mann Verlag, 2019), 303-27.

¹¹⁷ Daniela Losiggio y Florencia Abadi, «Introducción», *Cuadernos de filosofía*, n.º 72 (1 de abril de 2019): 5-8, <https://doi.org/10.34096/cf.n72.7799>.

¹¹⁸ Didi-Huberman, *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*, 62.

¹¹⁹ Georges Didi-Huberman, *Sublevaciones* (Buenos Aires: MUNTREF, 2017), 94.

“[...] un conglomerado de formas representativas y significantes, históricamente determinado en el momento de su primera síntesis, que refuerza la comprensión del sentido de lo representado mediante la introducción de un campo afectivo donde se desenvuelven las emociones precisas y bipolares que una cultura subraya como experiencia básica de la vida social. Cada *Pathosformel* se transmite a lo largo de las generaciones que construyen progresivamente un horizonte de civilización, atraviesa etapas de latencia, de recuperación, de apropiaciones entusiastas y metamorfosis.”¹²⁰

Este trenzado entre la forma y el campo afectivo permite recuperar una memoria icónica de los pueblos, siempre en movimiento, atravesada por anacronismos que hacen retornar ciertos “modelos de sensaciones” de manera insistente en la historia de las representaciones.¹²¹ De acuerdo con Pinotti, Warburg recupera el concepto de *Mneme* (esta memoria icónica social) y de *engramma* (las fórmulas expresivas típicas de las figuraciones de los cuerpos) de autores como Georg Simmel, Richard Semon o Ewald Hering. Para ellos, esta memoria colectiva trasciende los límites del individuo y deja incluso una traza mnemónica en el propio cuerpo de las personas (dirán los autores en la propia sustancia cerebral) que se transmite intergeneracionalmente.¹²²

Esta idea de impresión y de transmisión asociada a las huellas y los trazos sufre apropiaciones (una reelaboración creativa, según Pinotti), lo cual es advertido por Warburg. Los gestos -en esta trama de forma y campo afectivo- poseen una notable capacidad de inversión o de transmutación: “inversiones físicas que conservan su significación general (como las caricias que se vuelven violencias en el interior de un mismo *gestus* amoroso), o bien inversiones de sentido, pero conservando su forma general”, esto es, sufriendo una inversión energética (aunque no formal).¹²³ Por eso mismo, trabajar con *Pathosformeln* no es lo mismo que buscar similitudes formales (no es en ese sentido que se debe pensar una historia de las formas).

Hacia finales de su vida, Warburg inventa un dispositivo para pensar estas correspondencias y rupturas entre distintos tipos de imágenes: el Atlas Mnemosyne (que queda inconcluso ante su muerte en 1929). Descrito como uno de los objetos más fascinantes y enigmáticos de la historia del arte moderno¹²⁴, el Atlas se conforma por paneles de tela negra de gran tamaño en donde se yuxtaponen reproducciones fotográficas de obras o detalles de obras de arte, recortes de diarios, estampillas, páginas de libros, postales, entre otros medios. De esta manera cada panel expone una nueva forma de percibir los fenómenos estéticos. Al colocar juntas imágenes de origen disímil, se activan propiedades dinámicas que su consideración aislada habría dejado

¹²⁰ José Emilio Burucúa, *La imagen y la risa* (Cáceres: Periferia, 2007), 14,15.

¹²¹ Grüner, *Iconografías malditas, imágenes desencantadas. Hacia una política «warburguiana» en la Antropología del Arte*, 18.

¹²² Andrea Pinotti, «La replica non indifferente. Mosse di iconologia politica all'epoca dell'internet-meme», en *I percorsi dell'immaginazione. Studi in onore di Pietro Montani*, ed. Daniele Guastini y Adriano Ardivino (Cosenza: Luigi Pellegrini Editore, 2016), 426.

¹²³ Didi-Huberman, *Sublevaciones*, 96,97.

¹²⁴ Philippe-Alain Michaud, *Aby Warburg y la imagen en movimiento* (Buenos Aires: UNA Libros, 2017), 249.

latentes. Este método de trabajo, que implica una concepción epistémica sobre las imágenes y montaje, es el que permitirá rastrear las fórmulas visuales de las infancias plebeyas suburbanas en el tiempo, incluyendo las producciones audiovisuales actuales de espacios como el Merendero. Entonces tenemos por un lado una pregunta por la encarnación material de las imágenes en un determinado momento (sus medios y dispositivos); y por otro lado la pervivencia de fórmulas visuales que trascienden la época en la que éstas tuvieron origen, migrando no sólo de medio portador, sino incluso presentándose ante miradas de otros tiempos, enmarcadas en otras culturas visuales. ¿Cómo enfrentar esta aparente contradicción? Primero que nada advirtiendo que esto no quiere decir que deba desconocerse el contexto de creación y circulación de las imágenes, ante la mirada que las vieron nacer; quiere decir que no hay que restringir el análisis a ese momento exclusivo, dado que aquéllas suelen sobrevivir a sus creadores. No solamente en términos materiales, sino en términos figurativos. Y en segunda instancia, apelando al concepto de *figura* o el lugar de lo figural, que permite unir estos dos modos de mirar las imágenes. Gabriel Cabello entiende esta idea como una apertura de la imagen al inconsciente de lo visible, estableciendo una diferencia entre “visibilidad” y “visualidad”. Si lo *visible* es la apariencia representable -atada a su tiempo y las reglas de exposición-; lo *visual* es lo que la desborda y activa todas las latencias y virtualidades que la habitan. La figura no es una cosa, sino un modo de establecer relaciones significantes entre cosas. De este modo, un objeto es capaz de transgredir sus propios límites y de convocar otras imágenes de otros tiempos más allá de su visibilidad objetual. En torno a un objeto sensible, propone el autor, pueden agolparse representaciones de la memoria, abriéndolo a otros tiempos así como a nuevas potencias expresivas.¹²⁵

El equilibrio entre insertar estas iconografías en un determinado marco propio de la cultura visual que les dio forma; y su peregrinaje -con latencias y re-apariciones- a lo largo de la historia es la apuesta de este trabajo. Nacido del presente, a partir de rastrear las iconografías sobre la niñez que produce un merendero inserto en una red de organizaciones en el conurbano bonaerense; este estudio necesita des-montar esas imágenes para entender su capacidad de afectar el entorno y las experiencias infantiles que aborda. La potencia política no solamente tiene que ver con las actividades concretas de los educadores y los NNyA, sino con la producción de una nueva ligazón entre la fórmula visual y el campo afectivo inducido. En este punto el anacronismo de la imagen hace necesario a su vez un modelo anacrónico de análisis, que hace posible interpelar distintos tiempos, sin dejar de pensar en el presente, desde donde esas imágenes son evocadas, miradas, contestadas, legitimadas u olvidadas. Para ello, se apela no sólo al análisis iconográfico de las imágenes producidas desde el Merendero y su red de militancia; sino también al conocimiento por montaje, inspirado en la apuesta warburguiana, que hoy en día se está recuperando en tantos campos disciplinares.

¹²⁵ Gabriel Cabello, «Figura. Para acercar la historia del arte a la antropología», *Revista Sans Soleil -Estudios de la Imagen* 5, n.º 1 (2013): 13,14.

Las imágenes escogidas han sido identificadas como “salientes visuales” que han quedado impregnadas en modelos sociales de amplia difusión y hasta en gestos cotidianos, dando cuenta de su eficacia para volverse memorables, y sobresalir por sobre otras.¹²⁶ Como propuso en su momento el equipo dirigido por Warnke en Hamburgo, se realiza una selección de imágenes cuyas estrategias visuales no se agotan en sí mismas, sino que contiene elementos pasibles de ser generalizados o de propagarse y que por tanto pueden re-emerger en contextos específicos para volver a la vida y utilizarse nuevamente. Estas salientes visuales son disparadoras para rastrear estructuras comparativamente en otras dimensiones temporales.¹²⁷

Los materiales privilegiados a analizar son de diversa índole. Por un lado, 1) obras canónicas del campo artístico, que es uno de los que primero han sido abordados por los trabajos pioneros de la Nueva Historia, en la segunda mitad del siglo XX, fundamentalmente para el caso de las infancias noratlánticas. Muchas de estas imágenes luego migrarán desde el llamado Norte Global hacia las ciudades de América Latina, bajo otro tipo de formatos. Por otro lado, 2) el medio gráfico, de gran circulación también en las ciudades latinoamericanas, que se encarnó en las publicaciones escolares, como son los manuales de amplia difusión en el período de entresiglos y durante los primeros gobiernos peronistas en Argentina, o la prensa dirigida a los niños y las niñas. En tercer lugar, también a escala regional, 3) se destaca el rol que la producción cinematográfica ha tenido sobre todo para identificar las vivencias y penurias de las infancias pobres, así como la denuncia de sus condiciones de vida desde una visión crítica. Finalmente, 4) se analizan las producciones visuales producidas por el Merendero y las organizaciones afines, tanto al interior de sus espacios como en los medios digitales de difusión que poseen, que alcanzan a una población mayor. Para el caso de Les Pibes del Ombú, las publicaciones online ascienden a más de 5.000 fotografías, producidas entre 2008 y 2023.

El Merendero funciona como prisma, lo cual permite abordarlo en tanto dispositivo que confronta su producción audiovisual con otras que le son contemporáneas o que lo preceden. Pero al mismo tiempo es una experiencia singular y plural. Singular puesto que toda institución tiene su historia única e irrepetible; plural, porque se entrelaza con experiencias comunitarias afines en toda Latinoamérica, dentro de la tradición de la Educación Popular y las organizaciones autogestivas. Al igual que la apuesta warburguiana, aquí se intenta pensar esa relación entre lo “particular y lo universal”, para comenzar a hilvanar una memoria colectiva e iconográfica sobre estas experiencias con niños y niñas. No a modo de creación de tipologías fijas, sino en tanto existen experiencias que identificamos y reconocemos como tales (ingresamos a escuelas, únicas en sí, pero que nos recuerdan a todas las demás: lo mismo pasa con los merenderos). Esas especificidades que son palpables y se pueden sentir son las que se propone analizar. Interesan las iconografías como interesan los medios y dispositivos que las

¹²⁶ Severi, *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria*, 52.

¹²⁷ Uwe Fleckner, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler, *Handbuch der politischen Ikonographie* (München: C.H.Beck, 2011), 10.

albergan. Y esa constelación a partir de una experiencia bonaerense concreta es lo que se abordará en este trabajo.

Investigar y militar: apuntes sobre los umbrales

El hecho de que el trabajo de campo para esta investigación se inserte en el mismo espacio y territorio donde quien escribe realiza su actividad militante requiere de una reflexión (unos apuntes) sobre la particularidad de esta situación. Esto es así dado que desde los orígenes de la Antropología, ésta estuvo marcada por el encuentro y la diferencia, colocando de un lado a los y las investigadoras y de otro a los/as nativos/as. Esta interacción que sitúa al/a la antropólogo/a en un marco que no le es habitual ni propio estaba atravesada por una primera “perplejidad” que requería no sólo una descripción sino una interpretación, que repusiera el sentido de esas vidas “otras”.¹²⁸ Lo que Eduardo Menéndez comprendió como una “[...] situacionalidad clásica del antropólogo de países centrales investigando culturas lejanas y primitivas, la cual funcionó como imaginario unificador, sobre todo a partir de la creciente diversidad que fue adquiriendo el objeto de estudio.”¹²⁹ De hecho es interesante una de las metáforas que utiliza el antropólogo Esteban Krotz a la hora de reflexionar sobre el quehacer de la Antropología: el *viaje*, en el cual la categoría de “asombro” ocupa un lugar preponderante.¹³⁰ Enfrentarse a lo desconocido y al mismo tiempo reponer lo más cotidiano de la vida de “los otros” (ya es célebre la frase que utiliza Elsie Rockwell para describir el quehacer antropológico: la documentación de lo no documentado¹³¹) marcó en gran medida el derrotero de la Antropología, sobre todo en las escuelas y corrientes del llamado Norte global.¹³²

Ante ese extrañamiento (fuertemente vinculado a un tipo de distancia cultural, social y hasta epistémica), que era necesario reelaborar para producir un determinado conocimiento, la pregunta que comenzó a emerger es qué pasaría con las investigaciones que ya no se corresponden con esta descripción. No sólo porque se expande la presencia de antropólogos/as nativos/as o, si se quiere, de la “voz nativa” de los/as antropólogos/as¹³³, es decir, que llevan adelante su trabajo en comunidades con las que no mantienen una distancia como la anteriormente planteada. Sino porque además empiezan a desarrollarse otras inquietudes respecto de la propia interacción con los sujetos con quienes se trabaja y cuyas vidas son el

¹²⁸ Rosana Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012), 48.

¹²⁹ Citado en Magali Luciana Paz, Mariano Roman Schejter, y Francisco Filippi, «Método, crítica y compromiso en antropología: viejos y nuevos desafíos para la investigación desde Latinoamérica», *Revista nuestraAmérica* 9, n.º 18 (2021): 6, <https://www.redalyc.org/journal/5519/551968470007/>.

¹³⁰ Esteban Krotz, «Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico», *Alteridades* 1, n.º 1 (1991): 55.

¹³¹ Elsie Rockwell, *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós, 2009), 48.

¹³² Joanne Rappaport y Mariela Eva Rodríguez, «Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración», *Revista Colombiana de Antropología* 43 (1 de diciembre de 2007): 197-229, <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>.

¹³³ Magali Luciana Paz, Mariano Roman Schejter, y Francisco Filippi, «Método, crítica y compromiso en antropología: viejos y nuevos desafíos para la investigación desde Latinoamérica», *Revista nuestraAmérica* 9, n.º 18 (2021): 6, <https://www.redalyc.org/journal/5519/551968470007/>.

centro del análisis. Reconocer esas vidas otras, acercarse, mirar y escuchar atentamente, fueron abriendo el camino a otras inquietudes, por ejemplo, interrogarse sobre el lugar que sus saberes ocupan en la producción de conocimiento científico.¹³⁴

En estas discusiones, el posicionamiento político de los/as antropólogos/as comenzó a cobrar relevancia. De más está decir que todo trabajo de campo se encuentra atravesado tanto por la subjetividad de quien investiga como por su posición en el entorno donde investiga y el contexto general en el cual todo ese proceso se lleva a cabo.¹³⁵ Es decir, aún cuando la producción académica no explicita un interés político militante respecto de la población con la que se trabaja, el conocimiento producido no puede entenderse como neutro. Por otro lado, además de la presencia en el campo, el trabajo científico también implica un proceso analítico y teórico, en y más allá de la estada en una determinada comunidad. El caso de la etnografía en ese sentido otorga claridad: no es sólo una metodología que se nutre de ciertas técnicas, sino también una forma de escribir (sobre todo desde su acepción clásica, puesto que muchas investigaciones también se presentan en un formato audiovisual).¹³⁶ No se trata de pensar qué vino antes o qué vino después (el trabajo en el terreno o la escritura, por ejemplo), sino cómo todos estos elementos hacen a la metodología de investigación y a lo que de ésta última se obtenga, que no siempre es una monografía escrita de carácter etnográfico. Pero a estas discusiones que se vinieron desarrollando en la disciplina se le suma, para esta Tesis, un ítem más, tampoco novedoso (y mucho menos en Sudamérica), que es la relación entre la producción académica y el proyecto vital y militante de quien investiga. Si ya se viene expresando dentro de la disciplina una preocupación por la relación entre la observación y la participación¹³⁷, que se desprende de la técnica de la observación participante tan cara al quehacer etnográfico (aun cuando no sean sinónimos)¹³⁸, la investigación militante le añade un nivel más. Ya no se trata del quiebre de la distancia “clásica”, ni solamente de reconocer a todo sujeto productor de conocimiento como situado en todos los planos que puedan pensarse (político, social, cultural, étnico, etc.).

Si hubiera que hacer un rápido recorrido, al menos en nuestro continente, la primera mención tendría que ser la del paradigma de Investigación-Acción en la década de 1970, cuyo referente más claro es el investigador colombiano Orlando Fals-Borda y la Fundación Rosca de Investigación y Acción Social (Colombia, 1970-1976). Ya en su recorte, estos equipos estaban abocados a pensar la vida de los sectores más explotados y relegados del capitalismo del siglo XX, sobre todo en Colombia (indígenas, obreros, campesinos). Pero además su práctica académica se materializaba en talleres y encuentros con las poblaciones para producir

¹³⁴ James Clifford, *El predicamento de la cultura* (Cambridge: Harvard University Press, 1988).

¹³⁵ Elsie Rockwell, *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós, 2009).

¹³⁶ Rosana Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012), 21.

¹³⁷ Rosana Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012), 54,55.

¹³⁸ María Isabel Jociles Rubio, «La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales», *Revista Colombiana de Antropología* 54, n.º 1 (2018): 121-50; Tim Ingold, «That's Enough about Ethnography!», *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 4, n.º 1 (17 de junio de 2014): 383-95, <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>.

conocimiento allí mismo, y no sólo en un momento de escritura posterior al trabajo de campo, que involucrara sólo a los/as representantes del mundo académico. Reconocer los saberes populares y ponerlos en diálogo fue uno de los objetivos centrales, aunque no haya siempre funcionado exactamente así.¹³⁹ En estas experiencias, no obstante, la categoría clave no era la de “militante”, que para aquel entonces estaba asociada a investigadores/as que efectivamente estaban vinculados/as a partidos políticos, cuando en este paradigma quedó en claro la autonomía respecto de dichas agrupaciones. Más bien, el término que emerge es el de “compromiso” de las y los científicos (en este caso, colombianos/as) frente a la realidad histórica de su país. Pero no sólo a modo de descripción o diagnóstico de lo que ocurría, sino para su transformación. Se estudia la realidad social para cambiarla.

De aquella experiencia que podría pensarse como pionera, se desprendieron distintas formas de pensar la relación entre la investigación y la política, en términos de militancia, activismo, compromiso o colaboración.¹⁴⁰ Si bien hay matices, todas ellas comparten algo en común, que es la explicitación del compromiso y el posicionamiento político y epistémico asumidos por los/as antropólogos/as. En algunos casos, son investigadores/as que ya forman parte de los colectivos donde comienzan a investigar (aquí suele pensarse en términos de investigaciones militantes o activistas); en otros, se plantean mecanismos de intercambio y colaboración con las comunidades que pueden incluso implicar el acompañamiento en la confección de documentos y presentaciones que éstas requieran para sus luchas colectivas.¹⁴¹ La experiencia y el saber científico se ponen, en gran medida, a disposición de los actores sociales. En éstas últimas además se suelen planificar las distintas etapas de la investigación con las comunidades. Algo destacable de todas estas producciones es que no sólo tienen como objetivo la producción de monografías o artículos académicos (en términos de “producto final”), lo cual no quiere decir que no se lleven adelante este tipo de escritos también. Pero en el proceso de investigación, se pueden generar otro tipo de documentos, e incluso actividades que se relacionan con la producción científica tanto como con los proyectos que se investigan y sus modos de actuar

¹³⁹ Orlando Fals Borda, *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, 1a ed. (Bogotá: Tercer Mundo, 1979), 262.

¹⁴⁰ Magali Luciana Paz, Mariano Roman Schejter, y Francisco Filippi, «Método, crítica y compromiso en antropología: viejos y nuevos desafíos para la investigación desde Latinoamérica», *Revista nuestraAmérica* 9, n.º 18 (2021): 11, <https://www.redalyc.org/journal/5519/551968470007/>.

¹⁴¹ Agustina Cinto y Licia María Lilli, «Investigación antropológica y compromiso político: reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo de campo con organizaciones de la ciudad de Rosario (Argentina)», *Tabula Rasa*, n.º 43 (2022): 67-96; María Ines Fernandez Alvarez, «De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa», en *Malestar en la etnografía, malestar en la antropología*, ed. María Epele y Rosana Guber, Libros del IDES (Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2019), <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160241>.

(talleres, charlas, actividades públicas, etc.).¹⁴² De este modo se amplían las audiencias a las que se puede interpelar.

Esta Tesis encuentra puntos de contacto con estas experiencias. En primer lugar, por la coincidencia que existe entre mi práctica militante y mi práctica de investigación en el Merendero, ahora devenido “mi campo”. Efectivamente, aquí hay un punto de contacto con la investigación militante que es innegable. Pero este solapamiento no implica que se conozca de antemano todo lo que atañe a la organización a la que se pertenece, como señala Shabel¹⁴³, y menos aún a los otros espacios con los que el Merendero estableció vínculos, que influyeron en gran medida en la constitución de una red de militancia común así como en la identidad particular de cada espacio en sí. De hecho, en un primer momento de esta investigación, la preocupación por realizar trabajo de campo en un espacio como Willkas, otro colectivo con el que el Merendero mantenía relaciones muy cercanas, tuvo que ver con esa preocupación que suscita estudiar un entorno que nos resulta tan familiar. En parte porque aún existe una sospecha sobre la investigación militante¹⁴⁴, de la que yo misma fui presa, estableciendo mecanismos de alerta ante el temor de no poder registrar tal o cual cosa por resultar(me) cotidiana y/o tenerla naturalizada. O si se quiere, el temor a que la cercanía mermara la calidad científica del trabajo. Pero en el transcurso de la investigación (y no sólo del trabajo de campo, sino del propio proceso de escritura) no solamente pude comprobar que desconocía muchos elementos de mi propio espacio de militancia -dado que nunca le había hecho las preguntas que fueron surgiendo desde el proyecto doctoral-, sino que la relación con otros espacios políticos zonales tenía una importancia mucho mayor a la hora de entender la identidad política y estética (como parte de un mismo fenómeno) de las organizaciones donde los NNyA participan. Pensar la cultura visual asociada a estos espacios implicaba indagar esa red, tanto en sus materiales al interior de los espacios de militancia como en lo que realizaban para difundirlos (muchas de las imágenes de hecho circularon por fuera del espacio en eventos y jornadas, así como en sus redes sociales *online*). No funcionaron sólo a modo comparativo o como salvaguarda del carácter

¹⁴² Joanne Rappaport y Mariela Eva Rodríguez, «Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración», *Revista Colombiana de Antropología* 43 (1 de diciembre de 2007): 197-229, <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>; Paula Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales» (Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2018); Agustina Cinto y Licia María Lilli, «Investigación antropológica y compromiso político: reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo de campo con organizaciones de la ciudad de Rosario (Argentina)», *Tabula Rasa*, n.º 43 (2022): 67-96; María Ines Fernandez Alvarez, «De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa», en *Malestar en la etnografía, malestar en la antropología*, ed. María Epele y Rosana Guber, Libros del IDES (Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2019), <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160241>.

¹⁴³ Paula Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales» (Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2018), 68.

¹⁴⁴ Mariano Roman Schejter, “*Sé vos*”: *Pensando la escritura académica desde la investigación militante, IX Jornadas de estudiantes, tesistas y becarios: Producir conocimientos situados en ciencias sociales. Apuestas y retos en la escritura y divulgación* (Centro de Estudios Avanzados, 2021), <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/156744>.

científico de estas Tesis y su valor académico. Para entender el dispositivo-Merendero fue necesario entender la imbricación territorial en una red que es política, y por lo tanto sensible y afectiva, que me permitió entender las características de la producción cultural de estos colectivos que trabajan con NNyA.

Por otro lado, en este caso, así como en otras investigaciones antropológicas por fuera de estos paradigmas, la clave está en pensar qué implica la observación, o incluso, la mirada de quien investiga (para diferenciarla de otro tipo de observación posible). La antropóloga María Isabel Jociles Rubio señala que existe *per se* una observación ordinaria y una observación participante, incluso en un esquema más clásico para pensar el trabajo antropológico, que tienen distintos objetivos y que por lo tanto implican formas de conocer distintas. La observación participante cuenta de por sí con un propósito doble, puesto que es consciente de que está investigando una determinada situación social -y no sólo desarrollando las actividades que le son características-.¹⁴⁵ Esta consciencia sobre el *para qué* de su observación y presencia en un determinado lugar funciona a modo de “sexto sentido”, en término de Amanda Coffey y Paul Atkinson¹⁴⁶, o lo que podría pensarse como una “vigilancia epistemológica”¹⁴⁷, que desde ya también opera en la investigación militante, incluso con mayor intensidad. El o la antropóloga sabe que la familiaridad del entorno requiere una problematización mayor, puesto que también como “nativos” en algún punto de las comunidades donde se trabaja pueden caer en naturalizaciones que se desprenden de la larga convivencia en un espacio conocido.

Por lo tanto, la investigación militante refuerza y está particularmente atenta a la pregunta por el posicionamiento de quien investiga. Javier Ortega Fernández propone preguntarse por la relación entre este tipo de producción científica y los saberes populares a los que puede apelar, nacidos en “los márgenes”. Si existe un saber nacido de la praxis militante sostenida en el tiempo y extendida en el espacio, ¿cómo puede éste interactuar con la producción académica? Porque en el caso de la investigación militante, su interacción con este tipo de conocimientos no se lleva a cabo fuera del sistema científico. Esta particular posición encuentra correlato en una serie de metáforas y términos que Ortega Fernández recupera de diversos autores:

“Por tanto, hemos de instalarnos «entre el adentro y el afuera, lo instituido y lo instituyente, lo conocido y lo inédito, lo determinado y lo indeterminado» (Torres, 2008). Otros autores hablan de ello en términos similares aludiendo a «la epistemología fronteriza» (Mignolo, 2003), «las situaciones límite» (Freire, 2012), «el pensamiento de umbral» (Zemelman y León, 1997) o «el nomadismo intelectual» (Maffesoli, 2004). En definitiva, un conocimiento del umbral «se esfuerza en construir nuevas categorías,

¹⁴⁵ María Isabel Jociles Rubio, «La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales», *Revista Colombiana de Antropología* 54, n.º 1 (2018): 129.

¹⁴⁶ Citado en María Isabel Jociles Rubio, «La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales», *Revista Colombiana de Antropología* 54, n.º 1 (2018): 129.

¹⁴⁷ Paula Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales» (Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2018), 9.

incorporando no sólo lo racional-cognitivo, sino lo afectivo, lo volitivo e imaginativo» (Zemelman, 2005).¹⁴⁸

El viaje, aquella categoría que Krotz había utilizado para pensar la producción antropológica, vira hacia otras metáforas que también hablan de especializaciones y movimientos: fronteras, límites, umbrales, nomadismo, el adentro y el afuera. Pero sobre todo, ese “entre” dos universos que no se fusionan (no existe una relación automática que equipare el saber militante con el científico o antropológico) pero que se imbrican. Si Jociles Rubio ponía a dialogar la observación ordinaria con la participante, aquí se le suma un tipo de mirada más, la militante, que pone en juego un conocimiento territorial, político y, en estos espacios de educación popular en particular, sobre la niñez. Ésta también tiene un objetivo o propósito doble, puesto que en la praxis diaria a lo largo de estos años de todos los colectivos con los que el Merendero se relaciona hay un diagnóstico sobre la infancia suburbana y pobre y una serie de repertorios que se ponen en acción para hacer frente a ese diagnóstico. Ninguno de estos equipos y colectivos construyó de inmediato un método de trabajo, sino que fueron aprendiendo con el tiempo y con la constitución de redes, sobre todo para intentar solucionar problemas que en soledad habrían sido inabordables. La sistematización de estas experiencias también es una búsqueda por recuperar ese conocimiento social y popular, donde coinciden personas de distintas trayectorias (y edades).

El proceso de “extrañamiento” por tanto en experiencias como las que se abordaron en esta Tesis se intercala o se desplaza hacia uno de “reconocimiento”¹⁴⁹, es decir, un proceso de volver a conocer. Pero este ejercicio desnaturalizador también forma parte de las prácticas de militancia que analizo, debido a que estos colectivos apuntan a desestabilizar los modelos que rigen las relaciones intergeneracionales (los roles que tienen en las comunidades los y las adultas o los NNyA). Esto redundante en que desde la praxis militante se construya un tipo de saber sobre las infancias, que no solamente fue descrito en esta investigación, sino que, como sugiere Alejandro Haber, fue tomado en serio.¹⁵⁰ Es decir, se entiende a este tipo de militancia como un tipo de práctica epistémica.¹⁵¹ Por tanto, en este trabajo se produce un diálogo entre ambas praxis, que también se pondrá en juego a la hora de abordar las imágenes producidas al interior del Merendero, ya sea en el marco de los talleres; así como aquéllas que realizo como parte del proceso de investigación y que circulan por canales diversos a los del espacio de militancia (por ejemplo, sus plataformas digitales).

¹⁴⁸ Javier Ortega Fernández, «Revisión y limitaciones de la Investigación Militante en el estudio de los movimientos sociales», *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, n.º 6 (2020): 136.

¹⁴⁹ Alejandro Haber, «Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo)», *Revista Chilena de Antropología*, n.º 23 (11 de agosto de 2011): 9-49, <https://doi.org/10.5354/rca.v0i23.15564>.

¹⁵⁰ Haber, 30.

¹⁵¹ Patricia Botero, «Investigación y acción colectiva “IAC”. Una experiencia de investigación militante», *Utopía y Praxis Latinoamericana* 17, n.º 57 (junio de 2012): 32.

Es importante rescatar la relevancia particular del trabajo de campo etnográfico en las investigaciones que interpelan a las niñeces. Ya se ha mencionado la falta de espacio que han tenido tradicionalmente en el campo académico, por “no poder hablar” o por ser entendidas como personas inocentes y ajenas al desarrollo de la vida comunitaria y que por lo tanto poco podían ofrecer a los/as investigadores/as. Siempre estuvieron pero no siempre fueron mirados.¹⁵² Reponer su visión del mundo aquí no sólo implicó un diálogo y una escucha (o sea, un acercamiento), sino que sobre todo supuso recuperar sus producciones gráficas, plásticas y audiovisuales, que por momentos los/as presentaban como artistas, curadores/as, escritores/as o fotógrafos/as, aunque por sobre todas las cosas, como sujetos que tenían hipótesis sobre la vida que vivían, sus condiciones y sus entornos; y que producían materiales acordes en el marco de sus talleres. El acercamiento tuvo que ver con una reflexión sobre los encuadres estéticos y políticos con que estas niñeces fueron miradas, pero además los encuadres que se construyeron *con ellas*, algo que sin duda en el trabajo etnográfico (incluso más allá de la tradición de la Antropología Visual) se habilita perfectamente.

Si bien no podría haber analizado la especificidad de las prácticas y manifestaciones estéticas del Merendero y de los colectivos afines sin un trabajo de campo sostenido, y vinculado a la práctica etnográfica; la reflexión sobre el rol de las imágenes en la formación de lo social trasciende este tipo de metodología y se nutre de pensamientos que provienen de distintas disciplinas. En efecto, a lo largo de esta Tesis también se está proponiendo un *viaje*, aunque no quizás como Krotz lo imaginaba. Un viaje espacial y temporal; y un viaje *disciplinar*. El análisis iconográfico fue más allá de las imágenes producidas por estos espacios de militancia, compartidas en sus redes, eventos y actividades anuales. Se volvió la vista a otros continentes y regiones. Pero además, se propuso volver la vista más allá del tiempo presente, lo cual se observa con mayor claridad en las Partes I y II, donde la presencia de fuentes históricas es nodal, tanto las de origen argentino y latinoamericano como aquéllas que provinieron del Norte global. No se trató de reponer un contexto, sino de pensar el modelo temporal apropiado para abordar las imágenes que median nuestra vida cotidiana actual, y que al mismo tiempo parecen provenir de tan lejos. El viaje disciplinar, por otro lado, refiere a las lecturas de autores/as que no provienen de las ciencias antropológicas, y que fueron guiando el trabajo con las imágenes y el abordaje de la cultura visual, fundamentalmente de la Historia del Arte y los Estudios Visuales.

Es así que no puedo dejar de señalar que este trabajo parece anidar en esos espacios de umbral, que en las últimas décadas fueron extendiéndose cada vez más. La relación entre la Antropología y la imágenes fue presentada como oscilatoria y marginal dentro de la *mainstream anthropology*; la relación entre Antropología y militancia aún se encuentra bajo sospecha; y la presencia de NNyA en los trabajos académicos está en los últimos años recién emergiendo con más fuerza (sobre todo en lo que respecta a la recuperación de sus voces).

¹⁵² Andrea Szulc, *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015), 35,36.

Realizar un análisis parándose en la intersección de estos tres elementos fronterizos y marginales es la apuesta tanto científica como política de esta Tesis.

El Merendero: pensar donde los pies pisan

El trabajo de campo se llevó adelante mayoritariamente en el Merendero y Centro Cultural Lxs Pibxs de Villa París, ubicado en el partido de Almirante Brown (Figura 4), y al que en la jerga local se denomina “Les Pibes del Ombú” (sobre todo entre quienes forman parte) o “el Merendero” (a escala barrial). En él, además, me desenvuelvo como educadora popular desde el año 2008, y he realizado trabajos de investigación desde 2011. Por eso mismo este apartado abre con ese título: se está pensando allí donde los pies pisan, en referencia a la cita que Frei Betto hace de Paulo Freire, en tanto exponentes de la Educación Popular.¹⁵³

El barrio donde se emplaza el Merendero nace producto de una toma ilegal de tierras por parte de un conjunto de familias hacia fines de la década de 1990. Los niños y niñas de algunas de aquellas familias originales siguen asistiendo al Merendero, ya sea para participar de los talleres o incluso como compañeros/as de los y las talleristas.

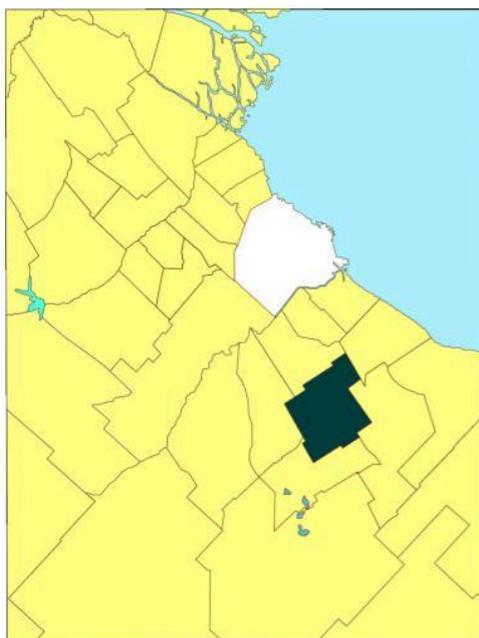


Figura 1: Mapa del Área Metropolitana de Buenos Aires. En blanco, se observa la Ciudad de Buenos Aires y en negro, el partido de Almirante Brown¹⁵⁴.

¹⁵³ Citado en Susana Andrada, «Formar estudiantes en el territorio: apuesta ética y política de la profesión», *ConCienciaSocial* 3, n.º Especial 2 (15 de septiembre de 2020): 160.

¹⁵⁴ Fuente:

https://es.wikipedia.org/wiki/Zona_Sur_del_Gran_Buenos_Aires#/media/Archivo:ABrownBUE.PNG (consultado 12 jul. 2022)

Luego de la crisis social, política y económica de 2001, la comunidad decide organizarse para establecer un merendero en el que se puedan producir bienes básicos para la sustentabilidad de las familias. Si bien las relaciones con distintas organizaciones políticas (incluso partidarias) existieron, la institucionalización posterior de dichos vínculos nunca pudo lograrse, debido a rispideces entre vecinos a la hora de trabajar conjuntamente. Estos lazos también fueron y siguen siendo fluctuantes, lo cual redundó en algunos casos en la menor asistencia de los niños y las niñas al espacio merendero, dado que se ven afectados por los conflictos interfamiliares.

Los cambios sociales globales que comienzan a darse a partir de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (sobre todos en sus primeros años, a partir de 2007), tuvieron como efecto una mejora material en la vida de las familias, que comenzaron a replegarse hacia sus dinámicas internas. Asimismo, los y las adultos del barrio fueron ingresando en cooperativas de trabajo, vinculadas a distintos movimientos políticos locales, lo cual generó también una fragmentación en las dinámicas cotidianas del barrio. Esto tuvo como consecuencia el abandono gradual del espacio comunitario que hacia 2008 estaba en un estado de abandono material evidente. En ese año, a través de uno de los vecinos que había sido partícipe junto a su familia en el intento de organizar a la comunidad desde el inicio del asentamiento de barrio, se establece una primera comunicación con estudiantes secundarios del Colegio Nacional de Buenos Aires (dependiente de la Universidad de Buenos Aires), nucleados en una de las comisiones de su Centro de Estudiantes. Dicho vecino así como su esposa se convertirían en los referentes sociales del Merendero, dado que eran quienes residían en el barrio (a diferencia de los y las estudiantes, que proveníamos de la Ciudad de Buenos Aires).

Así fue como un grupo de aproximadamente diez adolescentes de entre 16 y 18 años comenzamos a ir sábado a sábado a trabajar con niños y niñas de entre 4 y 13 años de edad, realizando actividades lúdicas y artísticas en el espacio merendero. Entre 2008 y 2011, en conjunto con dos familias del barrio, y apelando a los recursos autogestionados que se conseguían mediante donaciones, se construyeron una cocina y un espacio de biblioteca, que aún siguen operativos.



Figura 2: Fachada del Merendero original. Izquierda: así se veía el espacio en 2008. El cartel fue de los

primeros que se hicieron a partir de la llegada de los estudiantes secundarios al barrio. Fotografía de la autora. Derecha: fachada ya venida a menos en 2019, que luego sería remodelada. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.



Figura 3: fachada del Merendero, luego de la gran remodelación que se inició a fines de 2019 y se concretó durante la pandemia. Fotografía de la autora.



Figura 4: espacio interior del Merendero. Izquierda: Se ven aquí el espacio de la cocina, la biblioteca y al fondo el salón multiuso, de exposiciones y ludoteca. Fotografía de Eduardo Linares. Derecha: el espacio verde se utiliza como campo de fútbol. Fotografía de Belma Hernández-Francés León (2019), que fue utilizada para confeccionar la invitación a la primera muestra fotográfica del Merendero realizada ese mismo año en la Ciudad de Buenos Aires.

En 2011, falleció quien fuera la referente barrial, quedando la actividad centrada en los y las militantes más jóvenes, que para ese momento teníamos entre 19 y 21 años de edad. Al día de hoy, de esos primeros adolescentes, quedamos dos educadores/as ya adultos. Esto quiere decir que el espacio Merendero, entendido como se lo entiende hoy, nace con esa primera relación entre vecinos y familias del barrio por un lado; y estudiantes secundarios de otra extracción social, etaria y geográfica por el otro. Esta particularidad distingue al Merendero de los otros

espacios con los que hasta la actualidad fue tejiendo lazos y alianzas, que suelen estar organizados por adultos/as de la zona.



Figura 5: Línea de tiempo realizada en el marco de la fiesta de fin de año de 2012, conmemorando la trayectoria del Merendero hasta ese momento (2008-2012). Fotografía de Les Pibes del Ombú.

En los últimos años, con especial énfasis desde 2018, la fisonomía barrial se modificó sustancialmente. En primer lugar, los espacios verdes deshabitados que lindaban con el Merendero, y que localmente eran denominados “el campo”, comenzaron a parcelarse de modo irregular, siendo objeto de nuevas tomas de tierras más o menos organizadas. Por otro lado, si bien estas nuevas tomas no son reconocidas por el Municipio local y el proceso se halla judicializado, se comenzaron obras de asfaltado de calles y urbanización que atraviesan los asentamientos. También se edificó una nueva plaza a trescientos metros del Merendero, que resignificó el uso del espacio público -sobre todo orientado a las infancias y juventudes-, así como generó nuevas disputas respecto de qué lugar ocuparon los niños y las niñas en la toma de decisiones sobre lugares que afectan su vida diaria. Por ejemplo, se realizó el diagrama de los juegos y el espacio para niños/as, pero no se consideró en las reuniones vecinales lo que ellos/as podrían pensar o desear.

Ante este escenario, la población barrial comenzó a crecer, sobre todo en comparación al año de inicio de las actividades en 2008, pero muchas de las familias con las que se trabaja a diario continúan viviendo en el barrio desde aquel entonces. Esto implica que quienes hoy somos educadores/as adultos/as (que comenzamos nuestra militancia siendo adolescentes) crecimos en paralelo a los niños y niñas que desde 2008 asisten al Merendero. Revisar el origen de este espacio que pone en juego nuevas relaciones intergeneracionales fue sin duda un aspecto importante dentro de este trabajo, dado que la presencia joven y adolescente caracterizó la organización del Merendero desde temprana fecha.

Les Pibes del Ombú continúa teniendo una frecuencia de trabajo semanal, centrada en los días sábados, que se organiza en talleres pensados para niños, niñas y adolescentes (NNyA) de diversas edades, que viven en las inmediaciones del Merendero. Los y las educadoras adultas actuales vivimos en la Ciudad de Buenos Aires (a excepción de una persona), lo que explica en parte la imposibilidad de sostener el espacio abierto durante más días. Al momento de este trabajo, somos cinco educadores/as, aunque nos acompañan compañeros y compañeras de otras organizaciones -el número varía de acuerdo a las posibilidades de cada quien- que asisten de diverso modo al quehacer cotidiano del Merendero. En este caso, la mayoría de ellos/as proviene de la zona sur del conurbano bonaerense (Avellaneda, Lomas de Zamora, Temperley, Burzaco y Glew). Los NNyA (de entre 3 y 19 años) suelen ser alrededor de treinta cada sábado, divididos en distintos rangos horarios de acuerdo al taller que cada uno/a elige hacer.



Figura 6: Taller de Libros Maravillosos, 2022. Fotografía de la autora.



Figura 7: Taller Misterioso de Adolescentes, 2022. Fotografías de la autora.



Figura 8: Biblioteca (interior). Instancia de apoyo escolar, 2018. Fotografía de la autora.



Figura 9: encuentro musical con invitados especiales, 2022. Fotografías de la autora.

La disposición de talleres de más de un mes de duración comenzó a implementarse a partir de 2013, tomando el ejemplo de otras organizaciones que conocimos gracias a mi trabajo de

licenciatura dentro de la carrera de Ciencias Antropológicas (2013-2015). En esa oportunidad, el trabajo en una organización de larga trayectoria en Haedo (Provincia de Buenos Aires) permitió ampliar las redes de colectivos comunitarios con los que el Merendero se vinculaba, imbricando una vez más el campo académico y el militante. Esta dinámica de intercambio será una constante a la hora de entender cómo los espacios autogestivos apartidarios generan lazos políticos y se reconocen como compañeros (o “amigos”). En esta particular forma de amistad es que se pueden comprender las alianzas políticas, al menos en un plano regional.

En uno de estos colectivos “amigos”, una organización feminista local de más de una década de existencia, realicé trabajo de campo entre 2018 y 2020, dentro de su sub-espacio de infancia, llamado Willkas. Debido a la pandemia y a la reorganización de sus educadores y educadoras, no pude continuar yendo, pero se recuperarán algunas de las experiencias vividas y observadas allí, como apuesta para entender las tramas locales de las infancias periurbanas: los espacios que habitan, los vínculos que establecen con adultos y adultas por fuera de sus casas y de la escuela, las redes a las que se integran. Tanto aquí, como en las calles del barrio y en el Merendero, las imágenes fueron un actor central para comprender la especificidad de estos espacios y los modos de vida de estos niños y niñas. Con ello se refiere no sólo a la posibilidad de registro audiovisual durante la investigación, sino también al trabajo con las imágenes y apuestas visuales de los propios colectivos y de las infancias que en ellos participan.

Las estéticas de los espacios comunitarios no funcionaron sólo como un escenario ornamental donde se desarrollaron las acciones políticas de uno y otro colectivo. La construcción de los ambientes de trabajo moldearon y son al mismo tiempo producto de las relaciones intergeneracionales de estos espacios habitados por adultos/as y NNyA. Para poder comprender estas relaciones, fue vital analizar la apuesta visual de los mismos, que se nutre no sólo de las producciones propias (sobre todo gráficas); sino de los vínculos que establecen con la imaginaria que se desprende de los sitios que al menos desde el siglo XVIII -y con mayor fuerza a partir del siglo XIX- se le asignan a las niñeces (sobre todo, la institución escolar). Las imágenes de los merenderos y las escuelas a las que estos NNyA asisten sostienen un vínculo que si bien es tenso, no llega a quebrarse. Trazar la genealogía de esa relación oscilante desde la Antropología de la Imagen es uno de los puntos centrales de este trabajo, dado que la vinculación entre el campo social y el visual es de mutua construcción.

Una de las categorías más relevantes para entender estas tramas intergeneracionales será la de “Educación Popular”. Cuando el Merendero, así como Willkas, comenzaron a involucrarse en redes vinculadas a dicha tradición en los últimos años, la militancia con NNyA se vio teñida por nuevas posturas y posicionamientos que los y las militantes adultas ocuparon. Pensarse como educadores/as populares conllevó re-enmarcar ciertas prácticas, así como disposiciones espaciales dentro de las organizaciones, que pusieron sobre la mesa preguntas sobre la educación formal, las instituciones escolares cercanas a las que los NNyA asistían a diario y los materiales a utilizar dentro de los propios talleres.

La disposición espacial entonces se perfila como una posible disposición relacional y afectiva, a la que pude aproximarme a partir de mirar con detenimiento los entornos físicos y materiales en los que cada taller se desarrollaba, así como los de aquellos encuentros e instancias que implicaban intercambios entre organizaciones afines. El mismo concepto de “afinidad” se puso en juego no tanto desde una definición racional y clara de las posibles alianzas beneficiosas para todas las partes involucradas, como tradicionalmente se ha entendido la militancia política “clásica”. Más bien, se pudo comprender mejor la creación de lazos entre organizaciones a partir de las disposiciones y repertorios afectivos, así como la comprensión que cada una tenía del binomio adultez-niñez. Y es aquí donde los entornos se vuelven protagonistas. Las relaciones sociales que se quieren construir van en paralelo a la construcción (material e intelectual) de los espacios de militancia.



Figura 10: biblioteca (desde afuera). El mural fue un diseño colectivo realizado en 2018. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.

Estos cambios procesuales que se fueron dando en las organizaciones iban de la mano con reflexiones cada vez más explícitas respecto de los tipos de vínculos que se intentaban establecer entre las niñeces y los/as adultos/as. Esto implicó revisar no sólo el tipo de lazos que los NNyA sostenían dentro de los espacios comunitarios, sino qué pasaba con otros adultos y adultas en el barrio, en la escuela, en las casas particulares y hasta en encuentros que involucraban a funcionarios municipales. La pregunta entonces por la participación de las niñeces en la vida comunitaria se formuló en dos niveles. Por un lado, en la propia práctica militante. Por el otro, en el marco de este proyecto de investigación. Como ya fue referido, el extrañamiento que se produce ante aquello que nos es desconocido, y que fue objeto de profunda reflexión dentro de

nuestra disciplina, se reformula cuando somos miembros de la comunidad en la que además estamos investigando.

Organización de la tesis

Este estudio se divide en tres partes, además de contar con la Introducción y un apartado de Palabras Finales. La Parte I, denominada “La niñez en la mira”, consta de dos capítulos, que reponen los modelos visuales con que se han imaginado la vida de los niños y las niñas, partiendo de fórmulas iconográficas nacidas en el Norte global, que tendrían una larga vida también en el territorio americano. Si en el Capítulo I se hizo foco en las fórmulas visuales con las que las infancias (y particularmente las pobres y urbanas) han sido imaginadas a lo largo del tiempo; en el Capítulo II el hincapié estuvo puesto en los dispositivos donde circularon las imágenes que aquí se analizan. Principalmente, se propuso una revisión de la escuela y su materialidad, no tanto como una institución singular (no se habla de “una” escuela en particular), sino como una *forma* de organizar el tiempo, los cuerpos y los afectos en torno a la infancia, que incluso trasciende el momento de estar en el aula. La pedagogización de la niñez ha sido un fenómeno sostenido desde el siglo XIX sobre todo, permeando los modos de relacionarse entre NNyA y también con los y las adultas. Por lo tanto, entender el dispositivo en el cual esos vínculos fueron modelados ha sido fundamental, más aún si se tiene en cuenta que muchas de las organizaciones que trabajan hoy con NNyA se reconocen como espacios educativos también (aún cuando no se trate de educación formal). La relación entre esta institución y los espacios como el Merendero, que se insertan en la tradición de la Educación Popular, se pensó como una “semejanza desplazada”, que evoca a la vez que extraña la experiencia escolar.

Que la niñez “esté en la mira” en esta primera parte indica que estos primeros capítulos se centraron más en producciones *sobre* la infancia, y no tanto *de* o *con* ella. Pero además, sobre todo al pensar en los niños y niñas de sectores populares, “estar en la mira” habla de un riesgo, y toda exposición de los pueblos, como señala Georges Didi-Huberman, implica no sólo pensar una exposición visual (marcada por el estigma, el estereotipo, el cliché) sino también el estar expuesto a ciertos peligros (la violencia institucional, el encierro, la exclusión social). El material rescatado en la Parte I es un repaso de esa exposición y algunas subversiones o producciones alternativas que buscan constantemente disputar los modos en que estas infancias se dan a ver o aparecen.

Pero no se trata solamente de una reposición histórica pasada, de lo que ocurrió en otros siglos, sino de la relación entre aquellas diversas producciones gráficas, plásticas y audiovisuales sobre la niñez y las contemporáneas, en las que espacios como el Merendero participan activamente. Este ida y vuelta se sostendrá también en la Parte II, “Las niñeces se organizan”, pero aquí el foco está puesto en la actividad política en sí, incluso en sus manifestaciones más clásicas o tradicionales. Los tres capítulos que componen esta segunda parte están abocados a repasar tres hitos en que los NNyA son interpelados/as políticamente en Argentina. ¿Qué quiere decir

esto? En algunos casos, serán parte de los colectivos políticos descritos; en otros, serán convocados por el propio Estado a ser parte de una gesta de alcance nacional. El Capítulo III revisa la participación de niños y niñas en las actividades de los partidos políticos de izquierda de principios del siglo XX, sus modos de aparecer en las calles así como en los locales y comités, y algunas formas de organización de niños (sobre todo varones) más cercanas a los repertorios clásicos de la protesta (por ejemplo, la huelga). La producción gráfica en este caso se materializa sobre todo en revistas que circulaban por distintos ámbitos en aquellos años.

El Capítulo IV, que se adentra en el siglo XX, recupera los primeros gobiernos peronistas, que interpelaron de manera directa a las infancias (y sobre todo, a aquéllas hijas del pueblo obrero). Los niños y las niñas eran parte del presente político del país pero también eran gestores del futuro luminoso que el peronismo auguraba al pueblo. La producción visual del gobierno ha sido siempre señalada por su vastedad y su capacidad de circulación y marcó sin duda la memoria icónica popular durante décadas (incluso para sus detractores), llegando al presente. Manuales, panfletos, películas, telediarios, actos públicos, colecciones de libros infantiles y un largo etcétera son el material privilegiado para mirar cómo el peronismo miró a los niños y las niñas en su emergencia tan novedosa como fecunda. Finalmente, el Capítulo V recupera una experiencia en la que muchas de las organizaciones actuales encuentran su raíz y se reconocen: el movimiento de Chicos del Pueblo, de la década de 1980. La participación infantil en este caso modificó sustancialmente la materialidad y el modo de darse a ver de las niñeces pobres, pero también de la acción colectiva organizada. La presencia de los niños y las niñas se encarnó en texturas y colores que impregnaron el modo mismo de expresarse políticamente en las calles, incluso de sectores con una larga tradición de organización (por ejemplo, actores sindicales).

Puede pensarse que las tres experiencias fueron pioneras (cada una con su particularidad), y que su evocación responde a trazar una genealogía histórica, pero la importancia de las tradiciones radica tanto en su memoria como en su potencia actual. No solamente para ver cómo evolucionaron -si es que se puede usar ese término-, dónde están hoy o qué quedó de ellas. Más bien, lo interesante es ver puntos de contacto entre el accionar contemporáneo de organizaciones que no necesariamente conocen de modo directo aquéllas pasadas, y sin embargo comparten repertorios, energías, modos de manifestarse (y por tanto de volverse visibles). ¿Cómo sobrevivieron esos modelos de organización? ¿Por qué pueden reconocerse las actividades actuales en algunas que tienen más de cien años y de las que hay pocos registros, e incluso pocas investigaciones? ¿Qué peligros se ciernen sobre las infancias pobres hoy que reflejan y evocan aquéllas anteriores? En esta Parte II se le presta atención a las tramas sensibles de la arena política cuando participan niños y niñas, sus metamorfosis y sus pervivencias en el tiempo. Las imágenes y los objetos jugaron un rol preponderante en la constitución de estas tradiciones de lucha, que incluían a sujetos usualmente dejados de lado, como lo han sido los NNyA.

De aquellas experiencias finalmente llegamos a la Parte III, que se centra en el territorio donde el Merendero se emplaza y las amistades trabadas con otros colectivos afines. También en estos

casos sus modos de aparecer y revelarse juegan un rol fundamental, en los dos aspectos que ya se habían presentado en la Parte I: las fórmulas visuales y los dispositivos de circulación. Pensar una cultura visual tiene sentido precisamente por estas imbricaciones entre el acto de ver y de ser visto en el marco de una comunidad. El título de esta última sección, “La niñez se rev(b)ela”, indica la relación entre el aparecer y la sublevación. Los NNyA de estos espacios producen imágenes propias de sus territorios y de su vida diaria, para contestarle a la producción audiovisual hegemónica y disputar los sentidos que ésta difunde, asociados al viejo estigma que reviste la vida de las infancias pobres suburbanas. El barrio en este caso es una categoría central, no sólo en términos físicos o geográficos -aunque su materialidad es decisiva para entender su identidad-; sino también por los afectos y valores simbólicos que a él se asocian, sobre todo al hablar de “barrios populares”.

Abordar el barrio *desde* el Merendero implica mirarlo desde el lugar de los propios NNyA: qué sitios recorren, cómo los habitan, qué ven en las calles, qué desean que ocurra en el entorno urbano donde viven. Esta parte consta de dos capítulos que por un lado recuperan producciones propias de las infancias, encarnadas en mapas, dibujos y fotografías; y que por otro presentan a los espacios y organizaciones que trabajan con NNyA como productores culturales que forman parte de una red cada vez más vasta. No solamente se hace referencia a la relación entre “espacios amigos” y sus particulares manifestaciones estéticas y sensibles, sino que también hay una imbricación con la producción estatal que imagina la vida de los barrios periurbanos y de los niños y niñas que residen allí. Los mapas son sin duda la imagen privilegiada, pero también la disputa por definir qué es “cultura” y quién puede producirla. Por eso se aborda como ítem final la participación del Merendero en el programa nacional de Puntos de Cultura, que conllevó la construcción de un espacio expositivo para muestras de los niños y las niñas y sus talleres.

Por lo tanto, la propuesta en esta Tesis es un viaje que inicia con la producción de imágenes (incluso estereotipadas) *sobre* las niñeces y particularmente las pobres, hecha fundamentalmente por miradas adultas metropolitanas y burguesas; y que culmina con la producción *de* estos NNyA que toman en sus manos la gestión de su imagen. Pero esto no implica pensar que los niños y las niñas actúan en soledad, o aislados/as de los/as adultos/as. Los espacios como el Merendero no sólo reflexionan sobre qué significa ser niño/a sino que plantean una pregunta por los vínculos intergeneracionales. Por lo tanto, interrogarse por la niñez y sus sentires en estos colectivos también redundan en una pregunta por la clase de adultez que se está concibiendo. No hay niños/as por un lado y adultos/as por el otro; tampoco hay una igualdad inocente o hasta peligrosa entre unos/as y otros/as. Hay una relación, que podría pensarse como una amistad o un tipo particular de compañerismo, que evoca y se nutre de un repertorio iconográfico policrónico al que además desplaza y extraña. Es una mirada que viene de lejos pero que no queda intacta ni se repite a sí misma tal cual fue en el pasado. Sobre este aparecer de la niñez es que diserta esta Tesis, como revelación y como rebelión ante las violencias ejercidas por los y las adultas que en los distintos campos la han segregado (el

científico, el político, el comunitario), preguntándose por el rol que las imágenes juegan en la arena política, sobre todo cuando los sujetos subalternos -en este caso, NNyA- cobran figura.

Parte I: la niñez en la mira

“Hay una pintura en la que no encontramos a les niñes”, comenta Silvina¹⁵⁵, educadora del espacio de infancia Willkas, frente a su panel con múltiples impresiones. Y me señala el óleo que se observa en la Figura 11.



Figura 11: *Juegos de niños*, Pieter Brueghel el Viejo, 1650. Kunstmuseum, Viena.

Se refiere a la pintura *Juegos de Niños*, realizada en 1650 por el artista flamenco Pieter Brueghel, hoy exhibida en el Museo de Arte de Viena (Austria). En 2019, en un taller que les propuse a los educadores y educadoras de Willkas y Les Pibes del Ombú como parte de mi trabajo de campo, seleccioné diversas imágenes en las que las infancias eran retratadas (desde óleos hasta fotogramas de films de distintos tiempos, o incluso fotografías de los propios espacios de Educación Popular) y dividí a los y las educadoras en dos grupos, conformados por seis personas. Cada uno de ellos tenía que organizar esas imágenes diversas en dos paneles y luego exponer ante los/as demás qué habían dialogado respecto de las niñeces que eran exhibidas en esas imágenes, así como aquéllas con las que a diario trabajaban. Al final de la

¹⁵⁵ Todos los nombres que aparezcan de aquí en más relativos a niños/as y educadores/as son ficticios, para salvaguardar el anonimato de dichas personas.

actividad, fue posible entrever qué concepciones de niñez se estaban poniendo en juego, a partir de los conocimientos que ellos/as tenían, y que afectaban sus modos de trabajo y relacionamiento con los niños y las niñas del barrio. Incluso se permitieron apelar a recuerdos de cuando estos adultos y adultas habían sido chicos/as. Una de las imágenes propuestas para la actividad fue el óleo del pintor flamenco.

Cuando cada grupo termina de ensamblar su propio montaje, el que había tenido en su corpus el óleo de Brueghel comenta que allí no habían visto niños e invita a los/as demás a encontrarlos. Se hace silencio mientras observan con detenimiento la pintura (Figura 12). Silvina y Ezequiel, parte de ese grupo, comentan que todos/as habían sido interpelados por ese cuadro. Y Antonia añade:

“A mí me hizo interpretarme en mi propio adultocentrismo. ¿Son adultes jugando? ¿Desde cuándo se pinta a adultes jugando?...o si eran niños, ¿dónde estaban los adultos cuidando? Y hasta en un momento pensé que era un hospital psiquiátrico, porque estaban delimitados en algún lado [los adultos] pero haciendo lo que querían.”

Silvina acota: *“Y Greta ahí nos dijo que en realidad eses son todes niños.”* [Risas]¹⁵⁶

¿Por qué para esos/as educadores/as adultos/as fue tan difícil identificar a sujetos niños en ese cuadro? El itinerario a recorrer en esta primera parte busca responder esta pregunta.



Figura 12: fotograma del registro realizado durante el taller en el espacio de Willkas (2019), utilizando la técnica de elicitación por imágenes. Video de la autora.

¹⁵⁶ Registro de campo, 21 de diciembre de 2019.

Para ello, será necesario recorrer dos grandes modelizaciones visuales de la niñez, provenientes del llamado Norte Global, pero pregnantes en países como la Argentina. De este modo, primero se presentarán las características del modelo de niñez ideal, que estableció un patrón a partir del cual se medirían y compararían el resto de las experiencias infantiles. Este modelo presentado como “romántico” tendría como contracara un modelo “desviado”: el que le correspondería a las infancias pobres, atravesadas por la carencia y el “abandono” fundamentalmente moral. Es decir, no aquellas experiencias infantiles que, aún en la adversidad material, lograban apegarse al camino indicado por el modelo romántico. El mundo de la niñez plebeya también tendría sus matices. El binomio decisivo para entender cómo el mundo adulto (tanto familiar como estatal) se dirigiría a estos niños y niñas es el de *inocencia vs peligrosidad*. Todas estas concepciones abonaban una idea de niñez *amorfa*, a la que la sociedad debía moldear de acuerdo a sus deseos y temores, a partir de esta contraposición, obviando no sólo las propias vivencias infantiles, sino la multiplicidad de formas de vivir la niñez. El recorrido del Capítulo I no es solamente de contextualización histórica, dado que estas fórmulas visuales y sensoriales aún rigen la manera en que se interpela a estas infancias. Con estos modelos en mente, se revisará la experiencia del Merendero y los espacios afines. Puesto que éstos se emplazan en el medio urbano, también las figuraciones analizadas previas cronológicamente responderán a experiencias urbanas y periurbanas, tanto locales como de algunas urbes europeas.

Pero además de recuperar estas fórmulas visuales, que perviven en el tiempo así como se van viendo levemente modificadas en los distintos contextos, se vuelve la vista a los espacios donde algunas de estas imágenes toman forma y circulan. Por eso mismo, no sólo se repone qué ocurre en el Merendero, sino con qué otros dispositivos de la mirada confronta. Es así que en el Capítulo II la tensión que se presenta tiene que ver con los espacios como el Merendero en relación al espacio escolar. Conceptos como “dispositivo” y “forma”, brevemente establecidos en la Introducción, guiarán el eje conceptual de este segundo capítulo, para analizar este espacio que la modernidad ha asignado a la niñez (la escuela).

Finalmente, es necesario aclarar algunas cosas respecto a dos conceptos que han sido problematizados en los estudios sociales sobre la niñez. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el sector privilegiado para el análisis de esta Tesis es el de la niñez pobre del medio urbano, en gran medida porque el trabajo de campo se realizó con niños y niñas que responden a esa descripción. Si bien es necesario reponer algunas características del modelo que se ha instituido como “universal” para entender (y definir) la experiencia infantil, lejano a la vida cotidiana de otro tipo de niñeces (en plural); la pregunta central gira en torno a los niños y niñas de las barriadas populares, que podemos encontrar a lo largo y ancho del continente americano. Se utilizarán distintos motes para señalarlas. Infancias pobres¹⁵⁷, infancias

¹⁵⁷ Carla Villalta, «¿De quién son los niños pobres? Debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado», en *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Antropofagia, 2005), 71-88, <https://www.aacademica.org/carla.villalta/70>.

populares¹⁵⁸ o infancias plebeyas¹⁵⁹, aluden todas a las experiencias de estas niñeces suburbanas que empiezan a delinarse iconográficamente como tales en la Europa del siglo XVI. La antropóloga Paula Shabel habla también de “infancias emergentes” o no hegemónicas para referirse a este conjunto de niños y niñas, que indican de por sí que existe más de un tipo de experiencia infantil, sobre todo a partir de los estudios de las ciencias sociales que se interesan por sus vidas.¹⁶⁰ En esta Tesis se utilizarán todas estas acepciones, aunque el término “plebeyo” suele asociarse mayoritariamente a la vida de las niñeces de tiempos pasados y su examinación desde estudios históricos.

Señalar la existencia de un modelo ideal y deseable para mirar la infancia no puede desprenderse de otro término fundamental, que en tiempos recientes fue cobrando mayor importancia: el adultocentrismo.¹⁶¹ De hecho, Antonia lo mencionó en su reflexión durante el taller que realizamos en 2019. Este sistema de dominación 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. El modelo de infancia ideal tiene en el fondo en su centro a un futuro adulto o adulta que es la vara con la que se mide el modelo social general. En los últimos siglos, este sistema estuvo íntimamente ligado a los modos de sociabilidad instaurados por el sistema capitalista.¹⁶²

Del adultocentrismo se desprende una forma de segregación que silencia a los niños y las niñas, y que recibe el nombre de “adultismo”. Éste se materializa en tres campos. El primero de ellos tiene que ver con la veda que recae sobre los niños y las niñas respecto de la toma de decisiones sobre sus vidas (desde con quiénes deben juntarse, cómo y cuándo; hasta cómo vestirse y qué actividades hacer). Otro es el económico, dado que las infancias quedan excluidas del campo laboral y productivo (sobre todo en las clases medias y altas, que son las que se corresponden con el modelo de infancia romántico e ideal). Y el tercero implica el castigo físico y la violencia directa, incluso propiciada en el entorno familiar, y que se basa fundamentalmente en la creencia de que los niños y niñas en tanto hijos/as son propiedad de sus padres/madres o tutores.¹⁶³

En gran medida, es esta matriz sistémica la que explica las múltiples invisibilidades (en la vida social y política pero también en la académica) a las que se vieron sometidas las experiencias infantiles. Como se ha dicho, el intento por recuperar sus voces en tiempos recientes supera

¹⁵⁸ Paula Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales» (Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2018).

¹⁵⁹ Claudia Freidenraij, «Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920», *Revista Historia y Justicia*, n.º 6 (12 de octubre de 2016): 164-97, <https://doi.org/10.4000/rhj.583>.

¹⁶⁰ Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales», 111.

¹⁶¹ Santiago Morales y Gabriela Magistris, eds., *Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación* (Buenos Aires: Chirimote y El Colectivo, 2018).

¹⁶² Morales y Magistris, 120.

¹⁶³ Morales y Magistris, 121.

aquél por pensar sus imágenes (las que ellos/as producen o las que sobre sus vidas se han producido). Pero en cualquier caso, ambas iniciativas necesitan primero exponer la existencia del adultocentrismo como un sistema de jerarquías y desigualdades mucho menos palpable (por naturalizado) que otros esquemas de segregación (asociados a distintos factores, como la clase, el género, la etnia, etc.). Es imposible abordar las miradas que han recaído sobre la niñez (sobre todo la niñez pobre) sin entender este marco global en el cual se insertan.

Capítulo I: quién es ese pibe¹⁶⁴. Figuras de la niñez plebeya.

El episodio suscitado en el taller realizado en 2019 (Figura 12) establece dos puntos, al menos, a tener en cuenta. Por un lado, 1) pensar la potencia que tienen los “modelos de identidad disponibles”¹⁶⁵ que el mundo adulto construye para las infancias que le son contemporáneas. En la constitución de estos modelos se ponen en juegos distintos discursos, voces autorizadas que van mutando. Por ejemplo, como sostiene Carolina Zapiola, en Argentina

“[...]la “invención” de la infancia estuvo estrechamente ligada a las discusiones sobre los derechos y las obligaciones del Estado y de los padres en materia de educación infantil en las que se embarcaron desde mediados de la década de 1870 los que por entonces comenzaban a definirse en forma incipiente como científicos, funcionarios públicos o pedagogos.”¹⁶⁶

Ya entrado el siglo XX, y sobre todo durante la década de 1960, a partir de un proceso de modernización cultural de escala internacional, la discusión respecto de la crianza y la familia cobró nuevos matices. Por un lado, los discursos de la psicología ingresarán al mundo de las “voces expertas” respecto de la crianza, remodelando el rol materno y paterno, figuras que serían relevantes en la construcción de la autonomía infantil, un concepto que en aquel momento ganó peso en los discursos sociales.¹⁶⁷ Por otra parte, en simultáneo, y con mayor claridad en la década de 1970, Argentina atravesaría una ofensiva conservadora encarnada en los gobiernos militares que recuperan el discurso del fortalecimiento familiar (el *familiarismo*) aunque atravesado por un “nuevo temor”: la subversión.¹⁶⁸ Ya a fines de 1980, y sobre todo con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), se puede pensar en la reconfiguración de los “frentes discursivos” que moldearon los conceptos de infancia como sujetos de derecho, necesitados de protección, sobre los que luego actuarían diversos actores sociales y/o estatales. Claudia Fonseca y Andrea Cardarello plantean la existencia de procesos discursivos, epistemológicos, institucionales y prácticos, que dan forma a los sujetos políticos sobre los que

¹⁶⁴ Durante mi trabajo de campo con Willkas, en el taller de música se cantaba la canción “La bola”, que se hacía la pregunta “¿quién es ese nene?/ ese nene es mi vecino”. Aquí hago referencia a esa parte de la letra de la canción en el título del capítulo, pero tomo el término “pibe” porque es cómo se denomina a los NNyA de “Les Pibes del Ombú”, tal como lo indica el nombre del Merendero.

¹⁶⁵ Sandra Carli, *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (Buenos Aires: Paidós, 2011), 13.

¹⁶⁶ «¿Es realmente una colonia?¿Es una escuela?¿Qué es?» Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890», en *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, ed. Juan Suriano y Daniel Lvovich (Buenos Aires: Prometeo/UNGS, 2006), 65.

¹⁶⁷ Isabella Cosse, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2010).

¹⁶⁸ María Florencia Osuna, «Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional”», *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 15, n.º 2 (2017): 27-39.

después se interviene socialmente.¹⁶⁹ Es decir, los frentes discursivos generan estructuras de significación y matrices interpretativas ¹⁷⁰ que no son un reflejo de la sociedad, sino que más bien la (re)crean. Como sugiere Carli, esto no quiere decir que sean identidades monolíticas o inexorables; o que una institución pueda tener “[...] un alcance totalizador en la configuración de los destinos de una generación”¹⁷¹. Hay que incorporar, incluso en las investigaciones, la apertura de los horizontes posibles de las identidades infantiles que conviven en una misma época. Pero esto no quita que estos modelos estén actuando en las agendas públicas así como en la vida privada o doméstica de niños y niñas.

En la mayoría de estos entramados, sea que se entiendan como “modelos disponibles” en sentido amplio, o “frentes discursivos”, donde se observa a las claras la importancia que la palabra ha cobrado; el rol que las imágenes jugaron en su constitución o difusión fue relativamente poco explorado. Volvamos al taller de 2019. En la lente de estos/as educadores/as, el cuadro de Brueghel no les permitía “encontrar niños”, porque estaban solos, en el medio de una ciudad, sin adultos mirándolos o cuidándolos, haciendo lo que querían. También era extraño pensar a esas figuras como adultas, dado que, como se pregunta Antonia, ¿desde cuándo los adultos juegan? Y la asociación con el psiquiátrico también deja flotando una pregunta: qué relación hay entre niños/as y personas que sufren padecimientos psíquicos y las instituciones que les son destinadas. El óleo flamenco entró en conflicto con los modelos de identidad disponibles para las niñas que las y los educadores tenían en mente, así como dio algunas claves para entender cómo las infancias son imaginadas.

Aquí hay que detenerse en el segundo aspecto: 2) los fenómenos de la intersubjetividad en el campo escópico.¹⁷² William J. T. Mitchell entiende al estudio de la cultura visual como aquél que se interesa por este tipo de fenómenos, que permiten acercarse a esos momentos críticos de la formación social en los que se ponen en juego las dinámicas de ver y de ser vistos por otra gente. Como se ha dicho, no es solamente una reflexión sobre la información social de la mirada, sino sobre la construcción visual del campo social.¹⁷³ Se incluyen aquí, desde ya, las imágenes propias del campo artístico (por ejemplo, el óleo de Brueghel), pero se trasciende esta frontera para pensar las relaciones entre imágenes (no sólo artísticas), palabras, sentidos (además del de la vista) e incluso los límites mismos de lo visible, como ser la ceguera o la invisibilidad. Mitchell sostiene que es en este cruce inclusive que la cultura visual puede ayudar

¹⁶⁹ Claudia Fonseca y Andrea Cardarello, «Derechos de los más y menos humanos», *Horizontes Antropológicos* 5, n.º 10 (1999): 1-41.

¹⁷⁰ sensu Carla Villalta, «La conformación de una matriz interpretativa La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad.», en *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1960)*, ed. Lucía Lionetti y Daniela Miguez (Rosario: Prohistoria, 2010), 71-93, <https://www.academica.org/carla.villalta/42.pdf>.

¹⁷¹ Carli, *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*, 13.

¹⁷² William J.T. Mitchell, *Iconología. Imagen, texto, ideología* (Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016), 13.

¹⁷³ Mitchell, 13.

a ver cómo las obras de arte pueden devolverle la mirada a los espectadores,¹⁷⁴ tal como ocurrió en el taller de elicitación por imágenes.

Este episodio revela el carácter construido (inventado) de la categoría “niñez”. Como advierte Carli,

“La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales”¹⁷⁵

Esto quiere decir que hay por un lado niñas y niños concretos, con sus vivencias únicas; pero también hay categorizaciones colectivas sobre “la niñez”. Son éstas últimas las que no son naturales y las que operan y moldean las relaciones que se establecen no sólo entre niños/as y adultos/as, sino entre los/as propios/as niños/as. El “cómo” de esos vínculos, enmarcados en tiempos y espacios concretos, también se juega en un doble plano: una procesual homogeneización (aparente) del llamado “universo infantil” (distinto del adulto); y una matización hacia el interior del mismo, signada por la pertenencia étnica, de clase, de género, arraigo geográfico e incluso las sub-diferenciaciones etarias. Entender quiénes son “esos/as pibes/as” necesita de una doble mirada: reconocerles en su praxis diaria; pero también identificar con qué modelo de niñez se los pone a dialogar.

El cuadro de Brueghel, o la imposibilidad de ver a los niños en él, generó una reflexión no tanto sobre el contenido específico del óleo sino sobre las miradas adultas que recaen sobre las infancias. De hecho, la pintura en sí no interesa tanto en términos de “testimonio”, puesto que ninguna imagen a solas lo es; o como un reflejo de la realidad vivida por niños y niñas en el siglo XVII. Al igual que ocurre con otros medios de la imagen, éstos no son espejos testimoniales de una sociedad, sino más bien de sus representaciones y miradas.¹⁷⁶ Este capítulo se preguntará por las diversas “anteojeras” con que las niñeces han sido vistas pero sobre todo imaginadas, rastreando su genealogía a partir de sus “salientes visuales”, aquellas imágenes que parecen contar con mayor intensidad, volviéndolas más eficaces y memorables a la hora de establecer tradiciones en la historia colectiva de las sociedades.¹⁷⁷ Para ello se requiere una perspectiva anacrónica, que dé cuenta de la pervivencia y metamorfosis de motivos iconográficos y las afinidades afectivas que evocan al encarnarse en distintos medios de la imagen y dispositivos de la mirada, lo cual nos adentra en un arco temporal vasto. No se trata de un barrido cronológico, sino de entender estas fórmulas iconográficas como *dinamogramas*

¹⁷⁴ Mitchell, 13.

¹⁷⁵ Sandra Carli, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Psicología - Psicología Educativa* (Buenos Aires: Santillana, 2005), 12.

¹⁷⁶ Carmen Guarini, *Antropología Visual de la Ausencia*, vol. 3, Colección Nanook (Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2017).

¹⁷⁷ Carlo Severi, *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria* (Buenos Aires: SB Editorial, 2010).

de la historia, tal como lo entendió Aby Warburg.¹⁷⁸ La historización de esta mirada que recayó sobre las infancias es de carácter estructural (y no sólo contextual) y por eso emerge tanto en el siglo XVII como en los films del siglo XX. Poder colocar juntas imágenes de tiempos tan disímiles hace que el trabajo por montaje se vuelva una suerte de sismografía del tiempo, que nos permite entrever la potencia y la fuerza de algunas fórmulas visuales.

Si bien los niños y las niñas siempre existieron, es necesario preguntarnos por sus apariciones dispares y sus sub-exposiciones o invisibilización en la historia. ¿Por qué algunas representaciones desaparecen un tiempo y cobran fuerza posteriormente? ¿Se mantienen latentes para re-emergir en nuevos contextos? ¿O perviven a lo largo de los siglos con mayor o menor intensidad? Sin duda, esto implicará reponer con qué estructuras sociales o en qué sistema estas imágenes se insertan, pero sin olvidar su capacidad de pervivencia: recuperar su concordancia temporal con el tiempo en el que aparece, pero también su anacronismo. En esta primera instancia, se verá lo que la mirada adulta de la modernidad occidental nos legó, prestando atención a algunas metamorfosis de las iconografías infantiles. Una mirada que necesariamente invita a la revisión de los modelos de identidad disponibles para las infancias, como ocurrió en aquel taller en Glew en el año 2019. ¿De qué modelos hablamos?

Como recuerda Andrea Szulc, siempre hubo niños y niñas, pero el concepto moderno de infancia comienza a delinearse en el siglo XVII en la Europa Occidental y es en el siglo XVIII cuando “el origen de la niñez como categoría formal” tiene lugar.¹⁷⁹ Esto es, un concepto que denota un estatus social específico. Son las reflexiones del grupo de “pioneros” que se desprenden de la llamada Nueva Historia las que delimitan un determinado “sentimiento de infancia”, siendo el trabajo de Philippe Ariès en la década de 1960¹⁸⁰ el más influyente, múltiples veces citado así como debatido.¹⁸¹ Según este autor, hasta la Edad Media inclusive, los niños y niñas no se distinguían iconográficamente del mundo adulto, y de hecho así eran presentados en distintos soportes visuales: como adultos en miniatura. A diferencia de lo que ocurría luego de este estudio pionero, Ariès le prestó atención a las representaciones pictóricas y las variantes iconográficas vinculadas no sólo al niño en sí, sino a la familia y los entornos donde éstas aparecían retratadas, sobre todo aquéllas que pertenecían a las clases altas. La iconografía religiosa, sobre todo del Niño Jesús, dio paso con el correr de los siglos a escenas de la vida cotidiana que involucraban a los niños y las niñas, sus entornos y sus relaciones con otros actores.

¹⁷⁸ Philippe-Alain Michaud, *Aby Warburg y la imagen en movimiento* (Buenos Aires: UNA Libros, 2017).

¹⁷⁹ Andrea Szulc, «Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’», en *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*, ed. Guillermo Wilde y Pablo Schamber (Buenos Aires: Editorial Sb, 2006), 29.

¹⁸⁰ Philippe Ariès, *Centuries of childhood* (Londres: Cape, 1962).

¹⁸¹ Leandro Stagno, «El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa», en *Saberes y prácticas escolares*, ed. Silvia Finocchio y Nancy Romero (Rosario: Homo Sapiens Editores -FLACSO, 2011).

En el siglo XVII comenzaban a tomar forma los parámetros de la llamada “infancia moderna”, que se termina de imponer entre el siglo XIX y el siglo XX como modelo hegemónico. Si bien, como se verá, la infancia plebeya se aparta de este modelo, es necesario delimitarlo para comprender ese “desvío” que marcará los modos en que los niños y niñas de sectores populares fueron vistos e interpelados. La infancia romántica se constituye como “la niñez ideal”¹⁸², y funge como parámetro en las sociedades latinoamericanas. Son las clases de élites en las urbes quienes siguen los modelos de crianza importados de los países europeos. Las niñeces de sectores populares serán miradas desde esta óptica, con este modelo en mente.

Es en este sentido que se piensa la *figuración* de la niñez: “[...] la figura constituye un operador que relaciona la apariencia visible con su modelo abstracto”, y por tanto no atañe sólo a *una cosa* sino que permite establecer “[...] conexiones significantes *entre cosas*” (subrayado propio).¹⁸³ Esto hace que lo figural, tal como lo entiende Gabriel Cabello, hunda sus raíces en una matriz fantasmal de lo visual y no se apegue sólo al orden de lo representado o lo visible. Cuando miremos este conjunto de imágenes y los montajes sugeridos, se apreciará una cierta variabilidad de autores/as, de temáticas, de medios, de espacios de exhibición, de regiones y, fundamentalmente, de tiempos. Precisamente porque en ese “entre imágenes” es que reside lo figural, que implica “[...] aparición más que representación, movimiento más que estado, puesta en relación de elementos más que fijación en alguna cosa”.¹⁸⁴ Así, un objeto o una imagen se vuelven capaces de convocar a otras, “[...] más allá de su visibilidad objetual, es decir, se vuelven capaces de rodearse de aura, de representaciones de la memoria que se agolpan en torno a un solo objeto sensible”.¹⁸⁵ Desde esta óptica se propone entender la vida de las imágenes y su inscripción en la vida social, en tanto formas mediadoras o intermediarias, que pueden llegar a reconfigurar la existencia cotidiana, en este caso, las maneras de establecer relaciones con los niños y niñas de los barrios periféricos de las grandes ciudades.

¹⁸² Beatriz Alcubierre Moya y Tania Carreño King, *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México (1900-1920)* (México, D.F: INHERM, 1996), 55, <https://www.aacademica.org/beatriz.alcubierre/12>.

¹⁸³ Gabriel Cabello, «Figura. Para acercar la historia del arte a la antropología», *Revista Sans Soleil -Estudios de la Imagen* 5, n.º 1 (2013): 13.

¹⁸⁴ Cabello, 14.

¹⁸⁵ Cabello, 14.

Infancia romántica



Figura 13: *The age of innocence* [La edad de la inocencia], Sir Joshua Reynolds, 1785-1788. Tate Britain, Londres.

“Fiel a su título, la imagen presenta un arquetipo de la inocencia, uno que seguirá siendo celebrado durante el siglo XX. La pintura define una edad: no la edad de la niña, sino la edad de la infancia. [...] La imagen de la inocencia infantil parece no tener tiempo [*timeless*] por su naturalidad, y debido a que parece ser atemporal es que también la imagen resulta inmutable [*unchangeable*]. Sin embargo, ha sido inventada, y no hace mucho tiempo, por Reynolds, entre otros pintores británicos. La Edad de la Inocencia comenzó hace apenas dos siglos.”¹⁸⁶

¹⁸⁶ Anne Higonnet, *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood* (London: Thames and Hudson, 1998), 15. Traducción propia.

Sir Joshua Reynolds (1723-1792, Reino Unido) pintó una gran variedad de óleos en los que se puede ver a niños y niñas similares a la que vemos en la Figura 13. Retratos que muestran a las infancias solas -o a lo sumo junto a otros niños y niñas-, con sus juguetes, en ambientes abiertos (“de la naturaleza”), absortos más allá de su contexto (más allá del tiempo), como ajenos al mundo que les rodea. Absortos en su propia infancia. Este pintor, en conjunto con otros provenientes sobre todo de Gran Bretaña, son los que Anne Higonnet toma como central referencia para desentrañar el modelo de “niñez romántica” que aún sin ser muy antiguo, logra consolidarse como hegemónico fundamentalmente en el siglo XIX y continúa vigente en el siglo XX.

Además de esta naturaleza pura, etérea, que asocia a la niñez misma con un estado natural prístino, estos niños y niñas se convierten al mismo tiempo en “la alegría del hogar”, merecedores de cuidado dada su fragilidad y exposición constante a riesgos y peligros externos. Si bien se insertan en interiores confortables y se desarrolla esta iconografía en relación a los retratos de familia -inicialmente de las clases acomodadas-, el cuidado de las niñeces se asume como un compromiso colectivo de la sociedad. La guía correcta de los niños y las niñas redundaba en un beneficio comunitario. Por eso mismo, la construcción de una atmósfera indicada para su crianza se imbrica con la fórmula visual de esta niñez romántica e ideal. Atmósferas aisladas y hasta asépticas, en las que reina la armonía tanto moral como estética.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Beatriz Alcubierre Moya y Tania Carreño King, *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México (1900-1920)* (México, D.F: INHERM, 1996), <https://www.aacademica.org/beatriz.alcubierre/12>.



Figura 14: *Portrait of Mrs. John Angerstein and her son John Julius William*, Thomas Lawrence, 1799. Musée d'Art et d'Histoire, Ginebra.

Esta niñez inocente encuentra un modelo prístino sobreviviente en el film *El pañuelo de Clarita*, una de las primeras películas argentinas, dirigida por Emilia Saleny en 1919. La protagonista es una niña pequeña de clase alta -Clarita- que conoce a un hombre hambriento en una plaza durante uno de sus paseos y se apiada de él (Figura 15). Tras las peripecias que ocurren en el film, el mendigo -quien era un hombre honesto a quien sólo le faltaba una oportunidad en la vida, otorgada en parte por la niña- acaba por incorporarse a la familia, como administrador del campo que ésta posee. Aquí la figura infantil se presenta no sólo como inocente y angelada, sino como ajena a (no “contaminada” por) los males de una sociedad desigual, carente de generosidad y cargada de prejuicios.

La infancia como etapa previa que aún se inserta del todo en las relaciones sociales de su tiempo aparece como portadora natural del bien y la bondad. Esta visión podemos encontrarla aún presente en el siglo XXI. Baste recordar aquel episodio del año 2008 en el que el presidente de Venezuela, Hugo Chávez, recibe a un niño de tres años durante un discurso que estaba dando. El pequeño le dice que tiene galleta para darle, y acto seguido, se la quita de la

boca para compartirla con el presidente, quien la recibe y la come. Chávez luego dirá que un niño es siempre bondad, y que este valor se ve luego corrompido por los lazos capitalistas, que inculcan sólo egoísmo.¹⁸⁸



Figura 15: escena en la que Clarita se encuentra con el hombre pordiosero y le seca sus lágrimas con un pañuelo, que luego aquél conserva

La figura de Clarita es la pervivencia del *pathos* romántico que observamos en la pintura de Reynolds. No es poco frecuente que los modelos europeos nutran las iconografías latinoamericanas. Por ejemplo, y tal como queda expuesto en una de las publicaciones fundamentales que dio forma al modelo escolar argentino, el *Monitor de la Educación Común* (Órgano del Consejo Nacional de Educación), la formación estética de los niños y las niñas estuvo orientada a partir de las obras artísticas sobre todo producidas en Europa:

“La educación estética del niño en nuestro país, más que en parte alguna debe iniciarse en la escuela primaria, pues, careciendo de ese legado artístico que usufructúan casi todos los pueblos de Europa, sin ese contacto y visión de la obra de arte que allí modela en todo momento el espíritu del niño en el sentimiento de lo bello, tócanos suplirlo formando en la escuela ambiente y medio emotivo propicio para despertar la sensación estética del niño. A ese fin serán utilísimas las reproducciones y fotografías de las obras maestras de la pintura, la estatuaria y la arquitectura que por iniciativa del señor Presidente se han distribuido para el decorado de nuestras escuelas y convendría, en mi

¹⁸⁸ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=BcKEYAulRf0> (consultado 12 nov. 2023)

concepto, agregar a ellas reproducciones policromas, cuidadosamente seleccionadas, y que la industria moderna en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos han llevado a un alto grado de perfección artística.”¹⁸⁹

Pero las relaciones no son lineales ni de una importación impoluta. Esto tiene dos razones: en primer lugar, la diversidad de los canales de circulación de las imágenes entre el Norte y el Sur Global, es decir, los medios y dispositivos en los que las imágenes se encarnan, en sus respectivos contextos. Y un segundo punto atañe a las fórmulas visuales en sí, de manera estructural. Como señala Horst Bredekamp, el *pathos* y la fórmula iconográfica pueden sufrir alteraciones, dado que las *Pathosformel* no se petrifican, sino que ante las “presiones” exteriores se van actualizando. Es decir, que son activos energéticos de la interacción entre el esquema primigenio y su agitación.¹⁹⁰ Esto ocurre en el film argentino, en el que la niña si bien encarna la inocencia y la bondad natural impoluta de la infancia romántica, también se asoma al mundo (saliendo de ese comfortable interior doméstico burgués) para salvar al hombre pordiosero. Ella es mediadora para que un horizonte más justo y noble se desarrolle. No está contaminada por los malestares sociales, pero tampoco queda del todo fuera del mundo adulto ya corrompido, al que con su gesto logra afectar. La niñez y su pureza permiten entrever una esperanza de mejoría. Esta visión política sobre la infancia y también la juventud cobrará matices específicos en el siglo XX, y sobre todo desde los movimientos políticos que comenzarán a interpelar directamente a estos sectores, como veremos en la Parte II.

Pero esta “naturaleza inocente” coexiste con otras visiones sobre la niñez y sus características. Christopher Rovee recupera la escena en la que Frankenstein, el mítico ser monstruoso creado por Mary Shelley (1818, Inglaterra), se aproxima a un niño de cuatro años, creyendo que por su edad no habría aún absorbido los prejuicios sociales de la época. El niño, por el contrario (y en las antípodas del caso de Clarita en el film argentino), lo llama monstruo y ogro, y le exige que se retire o llamaría a su padre.¹⁹¹ Lo que Rovee encuentra en este caso es la relación entre infancia y “enculturación” [*acculturation*] o “adoctrinamiento”¹⁹² [*indoctrination*]. De este modo, los niños y niñas eran seres que debían absorber a través de una industria educativa incipiente los valores de la sociedad (en este caso, la diferencia entre “normalidad” y “anormalidad”). En tanto seres incompletos, debían entrenarse, formarse. El modelo de la niñez romántica descansa en gran medida en este “entre”: por un lado, la romantización de la inocencia ajena al mundo adulto, dotada de una naturaleza prístina propia; por el otro, la

¹⁸⁹ “La educación estética en la escuela”, Ernesto de la Cárcova. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII N°436, Tomo XXIX- Serie 2, N°56. Buenos Aires, 30 de abril de 1909, pág. 31.

¹⁹⁰ Horst Bredekamp, *Teoría del acto icónico* (Buenos Aires: Akal, 2017).

¹⁹¹ Christopher Rovee, «The Romantic Child, c.1780-1830», *Representing Childhood. University of Pittsburgh*, 2005, 2.

¹⁹² Esta categoría será de utilidad para entender cómo fue analizada la relación entre las infancias (sobre todo de las clases trabajadoras) y el gobierno peronista del período clásico, 1945-1955, en Argentina, fundamentalmente por los detractores de dicho movimiento político.

necesidad de darle forma a esa *tabula rasa* que aún no ha aprehendido los preceptos morales estimados como adecuados.

Rovee utiliza la categoría “*adults in-training*” para abordar esta necesidad de formación, que no es otra cosa que el ingreso de los niños y niñas al mundo social.¹⁹³ Esta idea de “ingreso” es señalada por Ariès en su clásico trabajo *Centuries of childhood* dentro del frontispicio que realizara Matthäus Merian para la *Tabula Cebetis* (1638, y luego una nueva versión de 1672) (Figura 16, ver versión anónima previa en Figura 17). Este documento es una de las ficciones alegóricas de mayor influencia en las literaturas occidentales, por lo menos hasta el siglo XVIII, en relación a la visión del hombre como peregrino en la Tierra.¹⁹⁴ Probablemente originada durante la época imperial romana, la Tabla nos muestra un recinto amurallado, que traza un camino ascendente: la vida humana. Lo que Ariès destaca en esta alegoría es el lugar en el que Merian coloca a los niños:

“[...]una suerte de zona marginal, entre la tierra de la que emergen y la vida, a la que aún no ingresan, y de la que se hallan separados por un pórtico que tiene una inscripción: *Introitus ad vitam* (la puerta a la cerca de la vida).”¹⁹⁵

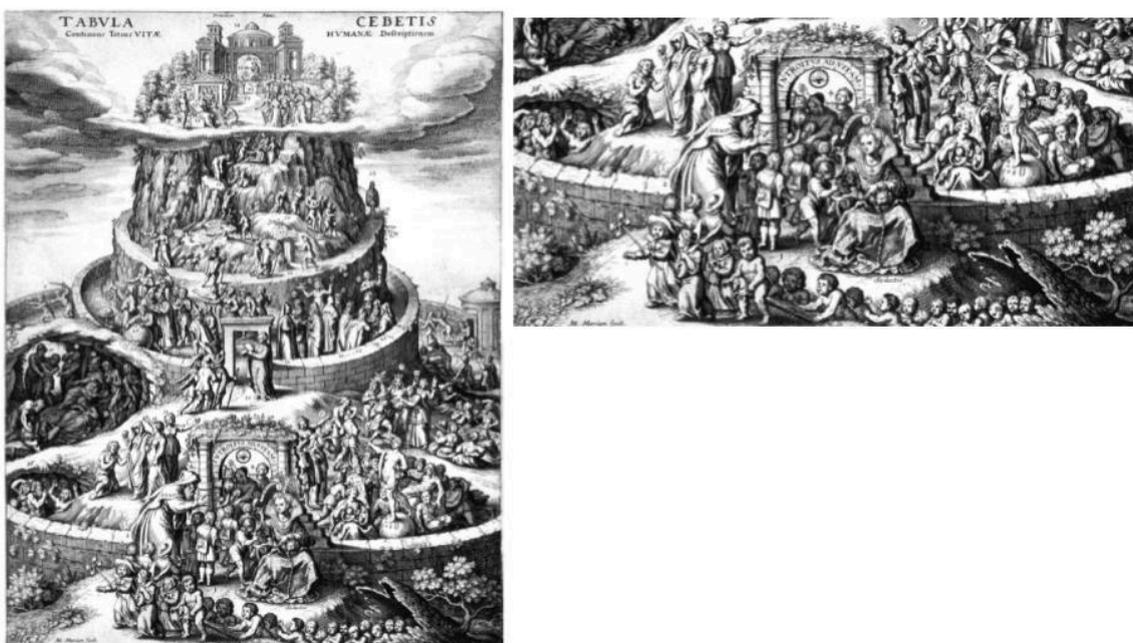


Figura 16: Estampa de la *Tabula Cebetis*, Matthäus Merian, 1672. Derecha: detalle inferior en el que se observa la posición marginada de los niños.

¹⁹³ Christopher Rovee, «The Romantic Child, c.1780-1830», *Representing Childhood. University of Pittsburgh*, 2005, 2.

¹⁹⁴ Sagrario López Poza, «Expresiones alegóricas del hombre como peregrino en la Tierra», en *De oca a oca...por el Camino de Santiago* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2004), 49-72.

¹⁹⁵ Philippe Ariès, *Centuries of childhood* (Londres: Cape, 1962), 39. Traducción propia.



Figura 17: *Tabula Cebetis* (*The Tabula of Cebes or The Journey of Human Life*), 1593. Anónimo. Rijksmuseum, Amsterdam.

Los niños y las niñas quedaron “fuera” de esa vida humana, podríamos decir, comunitaria, incluso en el propio término (latino) que los/as nombra: infancia. El infante es el niño que aún “no tiene palabras para explicarse”, el infacundo, el ignorante.¹⁹⁶ No tener palabras para comunicarse implica no tener una voz eficaz en una comunidad. Es decir, estar por fuera de la arena política.

Si bien la palabra “infancia” refiere a un sujeto colectivo, es de aparición reciente en el léxico latino. En el caso del griego clásico, existen otros términos para referirse a los/as niños/as, aún cuando ninguno refiera a edades específicas. Por ejemplo, Walter Kohan recupera los términos *país* [su equivalente en la lengua latina sería *puer*] y *néos*, utilizada con mayor frecuencia en los textos platónicos, y que hace referencia a lo nuevo, lo reciente, lo joven. En el primer caso, el significado se asocia a “alimentarse”, etimología que también aparece en la palabra latina *alumnus* (“el que recibe alimento”) o *adolescens* (“el que comienza a ser alimentado”). Sin embargo, la ausencia de este sujeto entendido colectivamente -dado que la palabra que lo designa es tardía- nos habla no tanto de la inexistencia de niños/as, sino más bien de su “estar afuera” de la comunidad entendida políticamente y de la falta de una conceptualización de aquéllos como un actor social. Inclusive en Platón el interés para pensar la infancia no radicaba en mirar detenidamente a estos sujetos-niños sino en la preocupación en tanto futuros

¹⁹⁶ Vicente Salva, «Infantia,-ae», en *Nuevo Valbuena o Diccionario Latino-Español* (Valencia: Martínez de Aguilar, 1843), 418.

ciudadanos. Educar a los jóvenes era una cuestión de estado, una cuestión política, de la *polis*.¹⁹⁷ Como en la estampa de Merian, los/as niños/as estaban afuera del pórtico que permitía el ingreso a la vida. Los niños de esta infancia ideal quedan entonces excluidos (en ese ambiente natural prístino) y recludos (en los interiores domésticos). Este apartamiento es temporal así como espacial.¹⁹⁸

Esta relación entre niñez y tiempo encontró un motivo muy rico en la iconografía referida a las edades. Su estudio en el campo de las artes se inserta dentro de la llamada “iconología”, que identifica los motivos formales y su relación con temas, conceptos y sobre todo alegorías, asociadas fundamentalmente a estilos y tradiciones artísticas. En el trabajo ya clásico de Cesare Ripa, *Iconología*¹⁹⁹, la figura del niño como tal no existe, aunque sí se menciona a la adolescencia como primera etapa de las cuatro por las que pasa el hombre en la vida. Ella se destaca por el vigor y la fuerza, y la característica fundamental es el crecimiento. Luego vendrá la juventud, descrita como “la flor de la edad”, donde el crecimiento ha concluido. En la madurez, la etapa llamada “virilidad”, es donde el hombre es considerado perfecto y completo. Y finalmente en la vejez el hombre se ve disminuido.²⁰⁰ En otras obras, tanto previas como posteriores, la etapa de la niñez aparece asociada a la adolescencia sin una clara separación. Habrá que esperar al siglo XVII y en mayor medida al XVIII para encontrar la etapa de la infancia representada como distinta a aquella de la adolescencia,²⁰¹ que será reclasificada socialmente a partir incluso de nuevas legislaciones y atribuciones en la vida comunitaria.²⁰²

Un caso interesante es el de la serie de grabados de Jan Christoffel Jegher (1596-1652, Bélgica), que recuperan los diseños de Abraham Bosse (1643-1666, Países Bajos), de la colección del Rijksmuseum de Ámsterdam. Aquí también son cuatro las etapas de la vida: la niñez [*De kindertijd*], la juventud o adolescencia [*De jeugd*], la madurez [*De volwassenheid*] y la vejez [*De ouderdom*]. En el caso del grabado sobre los niños pequeños -incluyendo a un bebé en su cuna-, se observa que éstos se hallan en el interior de una gran habitación, en cuyas paredes cuelgan ilustraciones alusivas a la historia de la Creación (Figura 18). Esta imbricación entre la infancia (romántica) y los interiores domésticos se empieza a delinear con claridad en el siglo XVII e implica la sustracción de los niños y niñas del orden público: la privatización de sus vidas. Desde ya que esta visión responde a un determinado *status* social, que favorecerá a demarcar posteriormente las distinciones con los niños de clases populares, lejanos a esos interiores confortables de las clases medias y altas de las ciudades. Sin embargo, pese a la clara

¹⁹⁷ Walter Omar Kohan, *Infancia, entre educación y filosofía* (Barcelona: Laertes, 2004), 43,44.

¹⁹⁸ Este aspecto se retomará en el Capítulo II.

¹⁹⁹ La primera edición es de 1593, aunque recién se publicaría ilustrada en 1603.

²⁰⁰ Cesare Ripa, *Iconología* (Venecia: Cristoforo Tomassini, 1645), 184.

²⁰¹ Maike Steinkamp, «Jugend», en *Politische Ikonographie. Ein Handbuch.*, vol. II, 2 vols. (München: C.H. Beck, 2011), 36-43.

²⁰² Frank Musgrove, «La Invención del adolescente», en *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, ed. José Antonio Pérez Islas, Mónica Valdez González, y María Herlinda Suárez Zozaya (México: Miguel Angel Porrúa, 2008),

<https://es.scribd.com/document/466557728/1-Musgrove-F-2008-La-invencion-del-adolescente>.

adscripción de clase, este tipo de vínculo entre niñez y entorno (burgués) será tomado como modelo deseable, con afán de universalidad.



Figura 18: *De kindertijd*, grabado realizado por Jan Christoffel Jegher, a partir del diseño de Abraham Bosse, 1643-1666

En el margen inferior, se lee una serie de versos que hacen referencia a los juegos de infancia, esos mismos que los niños transitan con alegría y comicidad, pero que para el observador adulto denotan un dejo trágico.

*Alguien irá, por pasatiempo, a ver jugar a los niños pequeños,
No está loco, puesto que en estos juegos
hay un espíritu bien serio.
Muy a menudo da a pensar
lo que nos podría suceder.
Ellos hacen todo cómicamente
Pero nosotros, a menudo, trágicamente.²⁰³*

²⁰³ Agradezco la traducción a Fernando Schwarz y Laura Winckler

Desde esta mirada, la temporalidad también opera “hacia atrás”. Esta infancia separada del mundo adulto representa un estadio al que ya no se podrá volver: es la imagen de lo que perdimos e incluso de lo que se teme perder. La distancia respecto del mundo adulto es doble: no sólo cronológica, sino también de estado. Los y las adultas “caemos” de ese estadio infantil, inocente sexual, social y políticamente, corrompiendo nuestra existencia, como se vio con el caso del film *El pañuelo de Clarita*, o la intervención en el discurso político de Hugo Chávez. De aquel hacer “cómico” se puede esperar “a menudo” un fin trágico. En el siglo XVIII,

“El niño moderno es siempre un signo de la era pasada [*bygone era*], un pasado que es necesariamente el de los adultos, que al ser tan distinto, al estar al resguardo, manteniendo su inocencia, se vuelve un pasado perdido, y al que por lo tanto sólo se lo puede evocar a través de un tipo de memoria que entendemos como *nostalgia*.”²⁰⁴

En el año 2016, el Museo del Prado (España) realizó una exposición temporaria llamada *La infancia descubierta*²⁰⁵, en la que se recuperaron retratos de niños y niñas del romanticismo español, un tema predilecto de aquél período, sobre todo en Madrid y Sevilla. Vale rescatar esta muestra, dado que concentró en un solo espacio las características fundamentales del modelo que aquí estamos presentando, al mismo tiempo que expuso a las claras el trasfondo de clase de este tipo de visualizaciones. Las obras ponen de relieve las características hasta aquí detalladas de esta niñez romántica, entendida como autónoma y absorta en su propia infancia, inocente y a salvo de la contaminación por parte de los aspectos negativos de la civilización. En este caso, los niños son hijos de familias acaudaladas, y entre todos ellos, es interesante rescatar el de los hermanos Raimundo Roberto y Fernando José, hijos de la infanta Josefa Fernanda de Borbón, realizado por Antonio María Esquivel y Suárez de Urbina en 1855 (Figura 19).

²⁰⁴ Anne Higonnet, *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood* (London: Thames and Hudson, 1998), 27.

²⁰⁵ Ver

<https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/presentacion-especial-la-infancia-descubierta/588a0be0-fe6a-4a4a-a752-dd00f3455458> (consultado 10 ene. 2023)



Figura 19: *Raimundo Roberto y Fernando José, hijos de la infanta Josefa Fernanda de Borbón*, Antonia María Esquivel y Suárez de Urbina, 1855, Museo Nacional del Prado, Madrid

Su iconografía resalta los valores de la educación libre de carácter rousseauianas, que el padre de los niños, el escritor y periodista José Lorenzo Güell y Renté, defendía en sus escritos, y quien se dedicó a reclamar por el fin de la esclavitud en Cuba, su tierra natal. Los niños se hallan en un entorno natural de bosque, vistiendo ropajes de cordero. El perro cuenta con un collar en el que se lee la palabra “Libre”, mientras que uno de los niños libera a los jilgueros de su jaula. En este caso, se recupera esa exterioridad de la niñez, no sólo en su asociación

explícita con un estado natural, sino también de los avatares negativos que la vida en comunidad - desde una visión crítica- puede acarrear. En este caso, más que un sentimiento de nostalgia, se apela a un consejo dirigido a la nueva generación, para que no se deje manipular o engañar por las trampas del poder y la suntuosidad. La infancia es una etapa de la vida de inocencia y espontaneidad, de libertad, que se contrapone con el mundo adulto, desencantado, que no obstante la acecha. Como propone Hugh Cunningham,

“Cuanto más la sociedad de los adultos se mostraba fría, urbanizada y alienada, más la infancia era vista como un jardín que encerraba en la seguridad de sus muros, un modo de vida que se correspondía con la naturaleza y que preservaba las rudas virtudes de los primeros períodos de la historia de la humanidad”.²⁰⁶

En el grabado neerlandés de la adolescencia de Jegher y Bosse -en este caso caracterizada por una pareja joven enamorada, ajena a lo que ocurre por fuera de esa relación idílica-, emerge esta amenaza que se cierne en relación a la temporalidad de estas etapas de la vida: la fugacidad (Figura 20). Es la fugacidad de la bella apariencia, del bienestar, del tiempo de ocio despreocupado, de la superficialidad. El amor, la juventud y la lozanía, y también la inocencia del juego se revisten de seriedad con el correr del tiempo, cuando se alcanza ese estadio de “completitud” que se asocia a la vida adulta y que es el parámetro por el cual se rige y se entiende el resto de las etapas, así como la vida misma. Este adultocentrismo tiene en su centro al sujeto adulto masculino de la modernidad occidental, y opera como un dispositivo ordenador de miradas y subjetividades que recaen en este caso sobre esas “otras etapas” de la vida. Los niños y los jóvenes son sujetos que “son sin ser”, y la repetición de este patrón visual, tan explotado iconográficamente, fue configurando una “ilusión de modelo evolutivo”²⁰⁷, en el que la adolescencia y la infancia se vislumbran como un mero tránsito, e incluso como una advertencia de aquello que puede perderse.

²⁰⁶ Hugh Cunningham, «Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII», *Derecho a tener derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*, UNICEF, 3, n.º 251-256 (1999): 252.

²⁰⁷ Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Jorge Martínez Posada, y Sara Victoria Alvarado, «Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7, n.º 1 (2009): 96.



Figura 20: *De jeugd*, grabado realizado por Jan Christoffel Jegher, a partir del diseño de Abraham Bosse, 1643-1666

En estos casos, la figuración infantil y juvenil no se vincula a sujetos concretos²⁰⁸, sino que funciona como una simbolización cultural que produce “etiquetamientos”, que en particular se presentan en relación (conflictiva) a las estructuras adultas²⁰⁹ (la etapa “perfecta y completa”). La niñez pensada como *etapa temporal* de desarrollo hacia la vida adulta se define por lo que no se es (aún) y se ancla en una linealidad progresiva con miras al futuro. Esta representación se asocia a una idea muy difundida de “moratoria social”, es decir, de espera.²¹⁰ La infancia es un tiempo preparatorio, en el cual, como se verá más adelante, la educación y la instrucción de acuerdo a ciertos preceptos legítimos socialmente se vuelven centrales.

Lo interesante a destacar, sobre todo para pensar luego su potencia política, es que de estas cuatro edades, sólo la juventud merecerá una entrada propia en la obra de Ripa (Figura 21). Siguiendo a Aristóteles, la define como una etapa de la vida asociada a la “mutabilidad del

²⁰⁸ En el caso de los hijos de la infanta Josefa Fernanda de Borbón también hay una producción simbólica de esa niñez y el mensaje que se le dirige y de la cual es portadora.

²⁰⁹ Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Jorge Martínez Posada, y Sara Victoria Alvarado, «Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7, n.º 1 (2009): 83-102.

²¹⁰ Siu Lin Lay Lisboa y Manuel Montañés Serrano, «Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil», *Salud & Sociedad* 4, n.º 3 (2013): 304-16.

pensamiento”, a la inestabilidad y a la primacía de las apariencias por encima de la razón y la practicidad o utilidad.



Figura 21: *Gioventù*. Cesare Ripa, *Iconología*, edición de 1645, Libro Secondo, p.243

La Figura 21 muestra a un joven esbelto, vestido con finos hábitos, portando una corona de flores -asociando esta etapa de la vida a *lo bello*- junto a un perro y a un caballo, animales que simbolizan la envidia y la arrogancia, pero que además asocian la juventud a la figura del cazador.²¹¹ La visión de una figura juvenil despreocupada e incluso alejada de la racionalidad y la medida será resignificada con el correr de los siglos. Apoyándose en un ideal de pureza e inocencia legado de tiempos antiguos, la juventud hacia el siglo XIX -y sobre todo luego de atravesar la Revolución Francesa- será sinónimo de renovación y promesa de salvación, que conjugarán la pureza de lo nuevo con una nueva propuesta de ciudadano libre, cargada de potencia política. De las cuatro edades principales, de hecho, nuevamente será recuperada tan sólo la de “Juventud” en el *Manual de Iconografía Política* de la escuela de Hamburgo (2011), único en su tipo, que reúne más de mil ilustraciones de diversas épocas y latitudes para pensar las estrategias visuales y escenificaciones de los fenómenos políticos. Lo joven [*Jugend*] funciona como una iconografía poderosa que, si bien sufre mutaciones a lo largo de los siglos, no deja de operar como argumento visual de los escenarios políticos.²¹²

²¹¹ Maike Steinkamp, «Jugend», en *Politische Ikonographie. Ein Handbuch.*, vol. II, 2 vols. (München: C.H. Beck, 2011), 36-43.

²¹² Se profundizará en este punto en la Parte II

En estas expresiones *sobre* la niñez se reitera una interpretación adultocéntrica del mundo. El adultocentrismo, como se dijo, es un sistema de dominación, que asigna ciertas tareas y procesos de desarrollo a cada clase de edad y otras características que establecen qué lugar se debe ocupar en la estructura social. De este modo, se determina a qué bienes y espacios accede cada quien y se refuerza una relación asimétrica de poder entre las generaciones y al interior de éstas.²¹³ De este sistema, se desprende en general un particular tipo de violencia, el adultismo, que no sólo somete a las niñeces a ciertos roles subalternos, sino que también prefigura roles menores para los ancianos, como se observa en las iconografías de las edades.

En este marco se configura esta niñez ideal que Matías Cordero Arce denomina “infancia hegemónica”. Esto es, un modelo de “lo niño” que implica un concepto de devenir, incompleto, dependiente, inmaduro, inocente y vinculado al juego y a la naturaleza. Higonnet propone pensar su clímax [*the golden age*] con la consagración iconográfica de lo que denomina “estilo de infancia” en el pasaje del siglo XIX al XX.²¹⁴ En ese momento, los retratos del siglo XVIII como los que vimos hasta aquí fueron transformados en impresiones para insertarse en un mercado editorial creciente, pensado para las masas, sobre todo de entornos urbanos. Las postales, las impresiones en revistas infantiles y los manuales escolares fueron los dispositivos y medios privilegiados para su circulación. Un caso paradigmático es el de la ilustradora inglesa de estilo victoriano para niños y niñas, Kate Greenaway (1846-1901), productora de una ingente cantidad de postales que se apoyaron en esta fórmula visual romántica, simplificando los trazos. No sólo se reforzó el *topos* y la forma de la *Pathosformel*, sino que se instituyó como un estilo, totalmente abstracto e ideal, que permearía la imagen urbana moderna sobre la infancia y lo que de ella se espera. A punto tal, que las ropas de sus personajes devinieron un vestuario utilizado por ciertas clases sociales, incluyendo a personalidades como la bailarina Isadora Duncan (cuando era una niña) o el futuro *kaiser* alemán, Wilhelm II.²¹⁵ (Figura 23). De hecho, Clarita en el film argentino viste atuendos similares.

²¹³ Santiago Morales y Ezequiel Retali, «Niñez, lucha de clases y educación popular», en *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (Buenos Aires: Chirimbote y El Colectivo, 2018), 120.

²¹⁴ Anne Higonnet, *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood* (London: Thames and Hudson, 1998), 51-54.

²¹⁵ Anne Higonnet, *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood* (London: Thames and Hudson, 1998), 54.

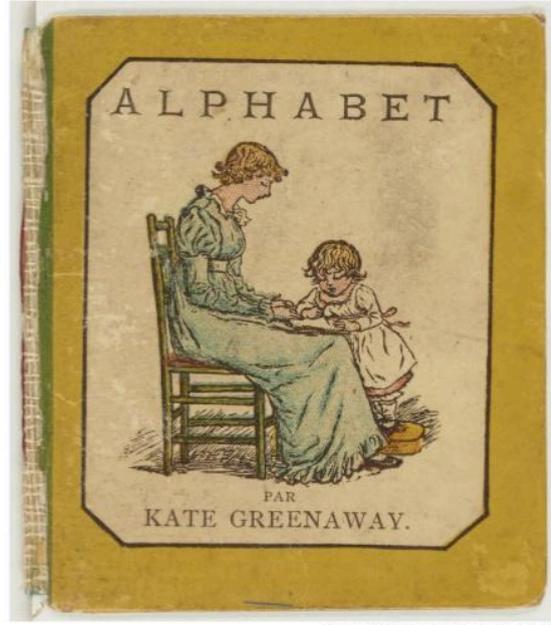


Figura 22: *The bubble* [La burbuja], c. 1887, Kate Greenaway, ilustración realizada para un poema homónimo / Alfabeto ilustrado por Kate Greenaway, c. 1885. La autora producirá distintos alfabetos, siendo uno de los más famosos *An apple pie*, de 1886



Figura 23: Ilustración de Greenaway (1887), cuyos modelos evocan las iconografías que durante el siglo XVIII y XIX dieron forma a esta fórmula visual de la infancia romántica, sobre todo en el campo del arte británico. Tal fue el caso inspirado por Penelope Boothby, hija de Sir Brooke Boothby, que falleció a los 5 años en Derbyshire, Inglaterra. Aquí la vemos en el retrato realizado por Joshua Reynolds en 1788 (cuando la niña aún vivía), *Portrait of Penelope Boothby*, y en *Cherry Ripe*, de John Everett Millais (Reino Unido, 1879- Kingston Lacy Estate Collection). El autor inglés Lewis Carroll tomó fotografías inspiradas en esta niña en 1875.

En el siglo XX, presentado a menudo como “el siglo de los niños”²¹⁶ y de sus derechos (idea reforzada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989), siguió operando esta fórmula iconográfica y simbólica, enfatizando la necesidad de cuidado de la niñez. Un modelo que tiene como contracara un supuesto de “lo adulto”: racional, desarrollado, experimentado, vinculado al mundo laboral (ya no al juego) y social (desligado de lo meramente “natural”).²¹⁷ El “aún no” versus el “ya sí”. Pero además de ese “exterior” de la niñez en relación a la vida comunitaria, asociada al mundo adulto, existe también un “afuera” de este modelo de infancia romántica, un “margen”, en el que vivirán ciertos niños y niñas: los/as menores.

Minoridad: la otra mitad del mundo de los niños²¹⁸

El manual argentino de lectura graduada *Un buen amigo. Nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual* (José Figueira, 1917) presenta en su lección N°86 un texto sobre la distinción entre los ricos y los pobres, haciendo uso de una lámina tomada de los fondos de calcografía del Museo del Louvre, que muestra a un “muchacho mendigo” (Figura 24). Esta es una reproducción del óleo del pintor español Bartolomé E. Murillo *Joven mendigo o Niño espulgándose* (1645-1650).

²¹⁶ Se toma ese concepto de la célebre obra de la autora sueca Ellen Key, *El siglo de los niños* (Barcelona: Henrich & Cía. Editores, 1906).

²¹⁷ Matías Cordero Arce, «Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños» (<http://purl.org/dc/demitype/Text>, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, 2013), 129, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=186710>.

²¹⁸ Palabras de Alejandro Unsain, utilizadas en su artículo “De la escuela a la fábrica”, publicado en 1910 en el Monitor de la Educación Común. En Claudia Freidenraij, «La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires. C. 1890-1919» (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2015), 67.



Proviene de los fondos de la Calcografía del Museo del Louvre.

B. E. MURILLO.

LÁMINA XX.

UN MUCHACHO MENDIGO.

(Sentado en el suelo, el muchacho se entretiene en quitarse las pulgas).

Figura 24: Lámina XX, “Un muchacho mendigo (sentado en el suelo, el muchacho se entretiene en quitarse las pulgas)”, Lección 86, *Un buen amigo. Nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual*, José Figueria, 1917, p.248.

Aquí se observa a un niño con ropas harapientas y desgarradas, descalzo y con las plantas de los pies sucias, sentado en algún rincón de una construcción en ruinas, donde se quita los piojos o las pulgas, mientras descansa. Murillo, además de destacarse en la pintura religiosa, realizará una serie de obras retratando a estos niños, “pilluelos”, que habitaban las ciudades de Madrid y Sevilla en el siglo XVII.



Figura 25: Los niños pobres de B. Murillo. De izquierda a derecha: *Vendedora de frutas*, 1670-1675; *Niños jugando a los dados*, ca. 1665-75; *Niños comiendo uvas y melón*, ca. 1650; *Niños comiendo pastel*, 1665-75. Alte Pinakothek, Munich, Alemania.

El fenómeno de la infancia pobre urbana fue un núcleo de preocupación creciente, que ocuparía las agendas y debates públicos, lo cual desembocaría en un sistema tutelar que duraría hasta fines del siglo XX. La ciudad se presentaba como un escenario hostil, plagado de malos ejemplos para estos “pillos” expuestos a la falta de cuidado o abandono y los vicios. Es decir, la ciudad y sobre todo las calles no fueron entendidas como espacios para que la niñez habite, sino un paisaje moralmente corrompido, que sería parte de un debate mayor hacia fines del siglo XIX y principios del XX, cuando la higiene y la sanidad públicas fueran una preocupación central para el control social en el entorno urbano.

Si la infancia romántica -vara para medir todas las experiencias infantiles- estaba ligada al entorno natural por su pureza y a la protección moral y estética de los interiores confortables; los niños y niñas de sectores populares urbanos comenzarán a asociarse con diversos matices a otros escenarios. Algunos serán más o menos legítimos ante la mirada adulta, como ser la escuela (por ejemplo, la de oficios), o ciertos espacios de trabajo regulados (como fueron las fábricas). Otros, en cambio, se instituyen como lugares impropios para los niños, como es la calle y los oficios callejeros (en Argentina el caso más claro es el del “canillita”²¹⁹). Y para aquéllos que incurren finalmente en el delito, se delineará una serie de instituciones correccionales y de reclusión que darán forma, junto a otros dispositivos, a la idea de “la minoridad delincuente”, irregular y desviada. A la infancia “ideal” se le contrapondrá la figura de “los niños olvidados”, que darán lugar a una serie de representaciones sobre quiénes eran “los hijos de los pobres”. A la vista del mundo adulto, estos niños y niñas serán incluso arrebatados de la niñez misma.²²⁰

²¹⁹ María Carolina Zapiola, «Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario», en *Formas de Historia cultural*, ed. Sandra Gayol y Marta Madero (Buenos Aires: Prometeo-UNGS, 2008), 305-32, <https://www.aacademica.org/maria.carolina.zapiola/16>.

²²⁰ Zoila Santiago Antonio, «Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia», *Tauká* 11,12 (2007): 31-50.

Esta infancia pobre y subalterna encuentra lugar al cumplir una función de reflejo desformado o desplazado respecto del modelo ideal romántico. Si colocamos lado a lado al niño mendigo de Murillo y a la niña retratada por Reynolds, veremos que la contraposición resulta no del abandono total de los rasgos que se esperan en la infancia, sino de un *desplazamiento* de algunos detalles y gestos.



Figura 26. Izquierda: *The age of innocence*. Sir Joshua Reynolds, 1785-1788. Tate Britain, Londres. Derecha: *Joven mendigo* o *Niño espulgándose*, Bartolomé Esteban Murillo, 1645-1650. Museo del Louvre, París.

Los pies descalzos en uno y otro cuadro no evocan el mismo sentido, aún cuando nos remitan en ambos casos a la niñez. Natural, libre, inocente en el caso de la niña; carente, abandonada, pobre para el caso del varón. Ese desprendimiento de los códigos sociales, la libertad y la falta de contaminación en un caso se tornan suciedad y desprotección en el otro. Ambas imágenes funcionan no como “retratos” singulares (de hecho, en la serie de Murillo nunca los niños son nombrados, siempre son una tipificación: “joven mendigo”); sino como un *Typus* social, donde la pérdida de individualidad y por tanto la merma de la diversidad se imponen.²²¹

Un desplazamiento similar podríamos pensar respecto del acto de “espulgarse”. En *A mother delousing her child's hair* [Una madre despiojando el pelo de su hijo], conocido como *A mother's duty* [El deber de una madre] de Pieter de Hooch (ca. 1660 - c. 1661) encontramos un gesto compartido (la remoción de liendres o pulgas) (Figura 27). Pero en este sobrio interior neerlandés, es la madre del niño quien realiza el gesto, ahora transformado en un acto de cuidado, a diferencia de lo que ocurre con el joven pilluelo. El abandono para la infancia que mendiga y vagabundea en las calles implica la ausencia de la familia que protege o acompaña el

²²¹ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 65,66.

tránsito por la niñez. La encarnación de los gestos y atributos (la ropa, los objetos, los actos) invierten los sentidos que se quieren evocar alrededor de cada experiencia infantil.



Figura 27: *A mother delousing her child's hair, o A mother's duty*, de Pieter de Hooch (ca. 1660 - c. 1661), Rijksmuseum, Viena.

Los objetos que acompañan a las niñeces también constituyen un entramado afectivo y simbólico que nos devuelve la mirada adulta imaginando cómo ha de ser la vida durante la infancia. Los niños mendigos que retrata el pintor español -tradición que luego continuaría su discípulo Pedro Núñez de Villavicencio- se ven acompañados de objetos ligados a sus jornadas de trabajo, de frutas y alimentos que consiguen de las calles, de los perros que transitan las ciudades -vagando igual que ellos-, de sus ropas ajadas y llenas de harapos. Los clivajes sociales emergen y se imbrican con los paisajes y entornos que estos niños y niñas transitan a diario. Hasta los juegos y sus escenarios divergen: no es lo mismo el juego en el interior doméstico que en las calles. Los tiempos que los niños pobres tienen para estas diversiones también son otros: en general, en las pausas de trabajo es que pueden sentarse a comer algo o jugar a las cartas o a los dados -dando a entrever incluso algún acto de “pillaje”. Si en las clases medias y altas, los juguetes y los juegos se vinculan a los roles futuros que los niños y las

niñas han de cumplir en sociedad²²², en el caso de los “pilluelos” el juego se funde con el vicio (Figura 28).

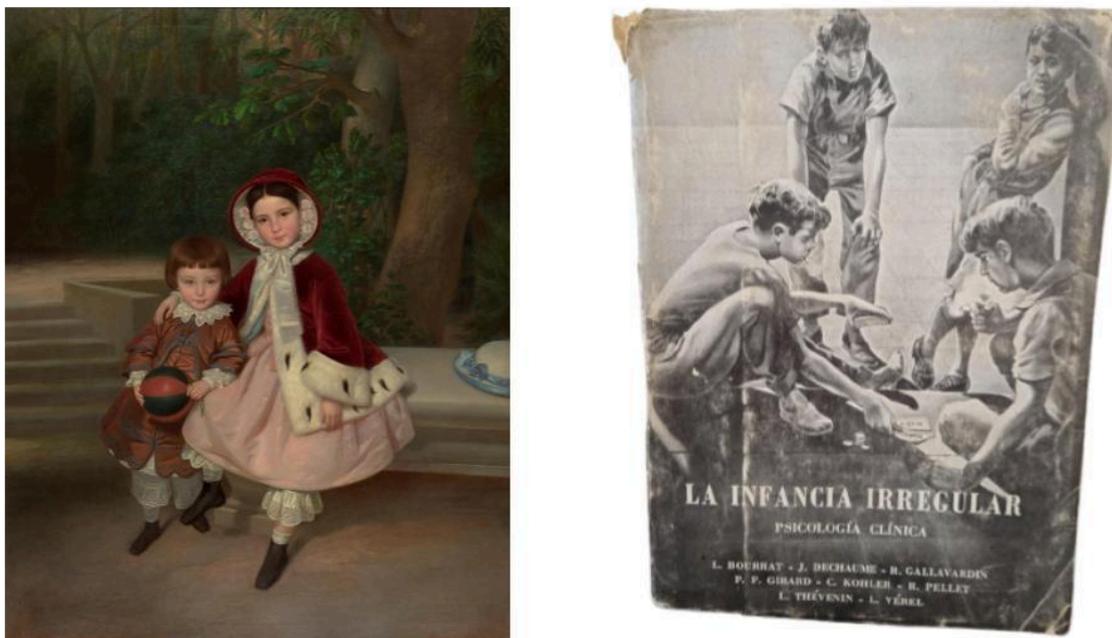


Figura 28: Izquierda: *Manuel y Matilde Álvarez Amorós*, Joaquín Espalter y Rull, 1853, Museo Nacional del Prado, Madrid / Derecha: portada del libro *La infancia irregular. Psicología clínica*, L. Bourrat et al., 1958 (Argentina). En este libro, sobre “niñeces desviadas”, en un plano moral (“los indolentes morales”) o incluso “anormales” (“retardados pedagógicos o intelectuales”, como plantea el propio índice del libro), la idea de “irregularidad” queda asociada a un grupo de niños varones con ropas desprolijas jugando a las cartas por dinero y fumando.

En uno de los óleos pintado por Núñez de Villavicencio y ampliado luego por el artista napolitano Luca Giordano (1694) se presenta una escena en un entorno natural en la que por un lado un grupo de niños de clases bajas juega a los dados a la sombra de un árbol; mientras que una joven de clase pudiente aparta a una niña muy pequeña -de su misma clase- del juego de los niños harapientos. En *Niños jugando a los dados* (Figura 29), el “encuentro” de clases funciona como una suerte de contraste. Por un lado, los muchachos pobres, que incluso incurren en actos tramposos -sustraer monedas del juego, robar una bolsa a otro niño distraído-; por el otro, las niñas bien vestidas, que detentan otro tipo de objetos, simbólicamente elocuentes: una rosa, un trozo de pan. La temática de los niños de las calles que incurren en delitos menores no es nueva para ese momento y al mismo tiempo responde a dos escenarios simultáneos: 1) la presencia efectiva de estos niños en las aceras (sevillanas, en este caso); y 2) la adecuación con las expectativas de los destinatarios del cuadro (la familia real) respecto de los llamados

²²² Beatriz Alcubierre Moya y Tania Carreño King, *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México (1900-1920)* (México, D.F: INHERM, 1996), <https://www.aacademica.org/beatriz.alcubierre/12>; Mara Lesbegueris, *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*, El cuerpo propio (Buenos Aires: Biblos, 2014).

“pillos”.²²³ Nótese la similitud iconográfica con la tapa del libro de mediados del siglo XX, editado en Argentina, para abordar los problemas de “los niños irregulares” (Figuras 28 y 29).



Figura 29: *Niños jugando a los dados*. Pedro Núñez de Villavicencio y Luca Giordano, 1694. Museo Nacional del Prado, Madrid.

La pobreza urbana al igual que la miseria y la mendicidad asociadas a las personas del pueblo (la plebe) encuentran un lugar en la iconografía propia del llamado “género bajo” [*genere basso*], que florece en Inglaterra, España, Italia, Francia y Flandes. Los “sin parte”, como Didi-Huberman concibe al pueblo que aún figurando en la imagen [*picture*] era invisibilizado o marginado, encuentran un nuevo lugar en la pintura profana. Si en la pintura religiosa, el bajo pueblo es entendido desde el punto de vista de la *desgracia* (y en la tradición medieval popular, incluso se les otorga un rol a cumplir en la sociedad cristiana); con el humanismo de los siglos XVII y XVIII la “desgracia religiosa” le da lugar a su equivalente profano que es la *desviación* social.²²⁴ En este desplazamiento se vuelve necesario observar a todo el arco del género humano, abarcando incluso los márgenes donde habitan mendigos y vagabundos. Esos mismos a los que los niños de la calle quedan expuestos en el desigual reparto del orden urbano. Sin duda, este fenómeno también se encuentra, con matices, en Argentina. Grupos como los “Artistas del Pueblo”, que inicialmente fueron conocidos como la Escuela de Barracas y el Grupo de Boedo; o “los pintores de La Boca”, emergen a principios del siglo XX, y exponen no sólo a los sectores populares (el pueblo, el proletariado), sino que además tienen un fuerte arraigo urbano, como refieren sus nombres. La relación entre el espacio y el sujeto (en este

²²³ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 65,66.

²²⁴ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 110.

caso “los sin parte”) marcan estos inicios del arte social en el país.²²⁵

La imbricación entre la infancia pobre suburbana y el entorno de las ciudades y sus miserias cobran gran centralidad en la producción del artista argentino Antonio Berni (1905-1981). Hacia las décadas de 1950 y 1960 se desarrolla la producción de uno de sus personajes más icónicos: Juanito Laguna. No solamente era un chico de las barriadas pobres de la ciudad, sino que además su composición se basaba en la técnica del *collage*, utilizando materiales desechados como ser cartón, chapa, trapos, lata, maderas, entre otros. En palabras del propio artista, este personaje buscó ser un arquetipo ya no del Gran Buenos Aires, sino de todas las zonas marginales de las ciudades latinoamericanas,²²⁶ corporizado en los propios materiales de descarte que dan forma a los paisajes suburbanos donde habitan las clases populares. Juanito no es, no obstante, un personaje lastimoso (es un chico pobre, pero no un “pobre chico”, como dijera Berni). Juega, lee, se junta con sus amigos, remonta un barrilete, pesca en las aguas turbias del Riachuelo. No se puede entender a este niño y sus amigos por fuera del paisaje urbano de las grandes ciudades, aquejadas por la pobreza en la que no obstante los niños y niñas figuran sus vidas.²²⁷

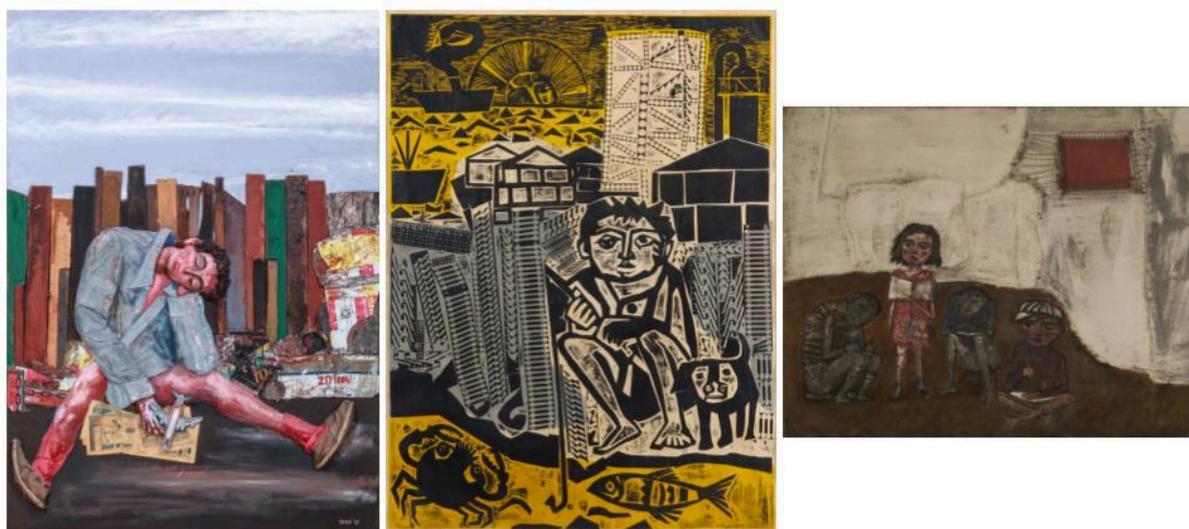


Figura 30: Izquierda: *Juanito dormido*, 1978. Museo MALBA, Buenos Aires. Centro: *Juanito pescando*, 1962, Museo Castagnino+Macro, Rosario. Derecha: *Juanito Laguna aprende a leer*, 1961, Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires.

La politización de los paisajes o la constitución de paisajes atmosféricos portadores de un mensaje político se inserta en la tradición de la iconografía política al menos desde el siglo XV. Dentro de los múltiples ejes en que los paisajes pueden ser analizados, hay uno que sirve para

²²⁵ Miguel Ángel Muñoz, *Los Artistas del Pueblo 1920-1930 (Catálogo de Exposición)* (Buenos Aires: Fundación Osde, 2008).

²²⁶ Citado en <https://www.cultura.gob.ar/antonio-berni-y-el-collage-de-una-vida-comprometida-9014/> (consultado 24 ene. 23)

²²⁷ Sobre este personaje se volverá a hablar más adelante en distintas ocasiones

entender la idea de “desvío” de la “infancia irregular”. Martin Warnke señala que era común en el marco de la educación de los príncipes jóvenes en Europa el uso de la iconografía de bifurcación (*bivium*). Ésta funcionaba como un dispositivo pedagógico que señalaba las elecciones que los futuros monarcas deberían afrontar en su camino a ser gobernantes. En un grabado de 1595, Massimiliano Sforza, heredero al trono de Bavaria, aparece representado como un Hércules desnudo que debe elegir entre la luz y la oscuridad: un camino de piedras que al final presentaba la cima de la fama; o un camino de vino y rosas, seguido por el azote del rayo y el trueno.²²⁸ Estas iconografías del buen y el mal camino serían recurrentes en los manuales escolares que se usaron largamente en Argentina desde fines del siglo XIX (Figura 31).

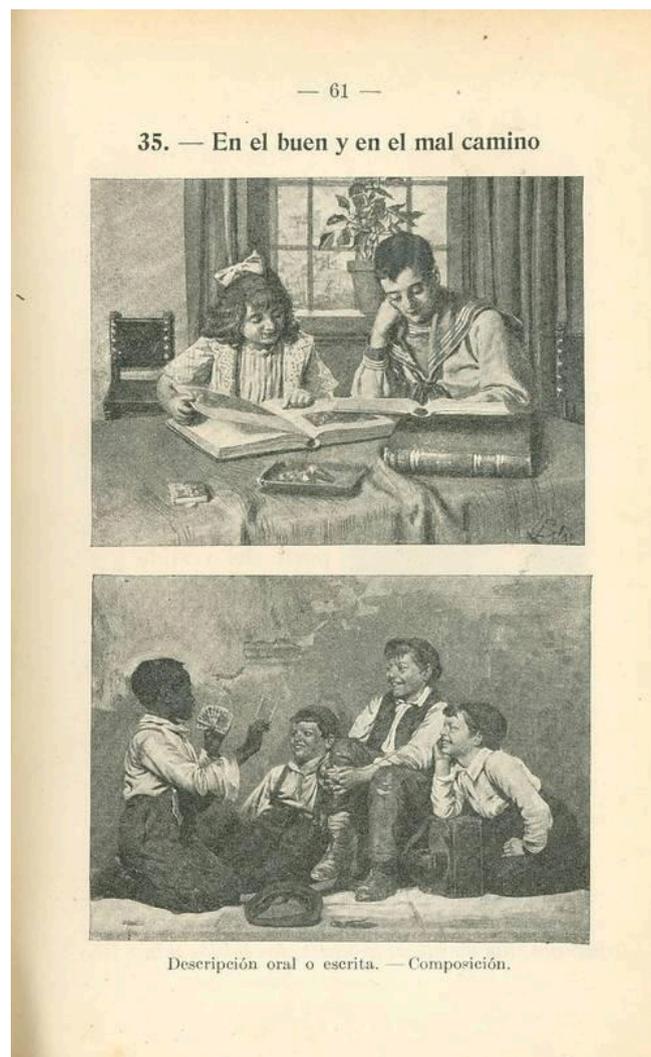


Figura 31: Lección 35 “En el buen y en el mal camino”, del *El libro del escolar*, Pablo Pizzurno, Buenos Aires, 1901

²²⁸ Martin Warnke, *Political landscape. The art history of nature*. (Londres: Reaktion Books, 2009).

Si bien el mal camino a primera vista es seductor, las consecuencias a futuro para los niños que lo tomen serían trágicas. Un camino de vicio, delincuencia, y eventualmente una muerte violenta y hasta prematura.

En el año 2021, circuló un internet-meme en Argentina que actualizó el *topos* del “mal camino”. En este caso, se observa al personaje televisivo del canal *Pakapaka* llamado Zamba, una figura central de la señal pública infantil creada en 2010. Zamba es un niño de tez morecha, del norte argentino, que asiste a la escuela pública y en sus aventuras viaja en el tiempo a momentos claves de la historia nacional. El meme, una imagen propia de la cultura visual digital, presenta una versión de este niño vistiendo ya no su clásico guardapolvo blanco escolar, sino un conjunto deportivo y una estética integral característica de los jóvenes de clases populares hoy en día. Al personaje se lo denominó “Zamba turro”, y si bien su origen no tiene nada que ver con el meme, dado que lo creó una docente que reivindica la potencia de ese personaje moreno en la pantalla televisiva nacional; en la apropiación y edición, propia de los memes, se le añadió un arma de fuego en su mano y una oración que dice “Zamba después de estar dos años sin ir al colegio” (haciendo alusión a la cuarentena obligatoria instaurada ante la pandemia de COVID_19) (Figura 32). Es decir, los niños de clases populares que no realizan una trayectoria escolar como es esperado devienen delincuentes: toman el mal camino.²²⁹ La fórmula del *bivium* continúa vigente y es potente para expresar los temores sociales del presente, actualizando estigmas de clase, que en gestos aparentemente inocentes o humorísticos (compartir un meme) lo que logran es revitalizar sentires y afectos hacia determinadas experiencias infantiles. Los cambios técnicos en la producción de imágenes no revirtieron ni renovaron la mirada que sobre algunos NNyA sigue recayendo.

²²⁹ Greta Winckler, «Popular childhood and visual sovereignty: different uses and affects towards fictional character Zamba (Argentina)», *French Journal for Media Research*, Children and youths in the center, 16 (2021): 1-22.

Zamba después de estar 2 años sin ir al colegio



Figura 32: Internet-meme de “Zamba turro”, viralizado en la plataforma de Twitter/X en Argentina en abril de 2021.

Los muchachos de Murillo y de Núñez de Villavicencio sobrevivirán en las urbes unos cuantos siglos, y los encontraremos luego en múltiples expresiones audiovisuales que circularán por el continente latinoamericano. Diana Fernández Irusta²³⁰ realiza un recorrido por una serie de películas (no solo de este continente) en donde la perspectiva de los niños (y en menor medida de las niñas) marca el desarrollo de la trama. Estos films no son hechos para las infancias, sino que desde su punto de vista interpelan a un universo adulto. La autora aborda reconocidos films europeos o norteamericanos realizados sobre todo a partir de la década de 1950, en los que incluso se ponen en juego elementos biográficos de la infancia de los directores (por ejemplo, *Los 400 golpes*, de François Truffaut, 1959), y producciones locales que comienzan a circular desde los años 1940s (por ejemplo, *Pelota de trapo*, *El Hijo de la calle*, *Pantalones Cortos*²³¹, llegando hasta películas de fines del siglo XX, como *Valentín*²³²). El corpus que selecciona se inserta en el paradigma del cine moderno (que contrapone al “cine clásico”), y los niños que allí aparecen se encuentran no sólo asociados a un pasaje urbano por el que parecen deambular sin propósito alguno, sino que además poco pueden hacer para modificar las condiciones dadas.

²³⁰ Diana Fernández Irusta, «Niños en el cine argentino - una aproximación», en *El cine también es un juego de niños*, vol. 4, Cuadernos de cine argentino (Buenos Aires: INCAA, Inst. Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, 2005), 70-90.

²³¹ Dirigidas las tres por Leopoldo Torres Ríos, entre 1948 y 1949. Sobre la película *Pelota de trapo* se volverá en la Parte II de esta tesis.

²³² Película dirigida por Alejandro Agresti en 2002.

Un caso a destacar, dentro del campo del cine de ficción que continúa en la línea de los films mencionados por Fernández Irusta, se da en los suburbios de México, donde vemos a estos niños arquetípicos jugando a los toros antes de volver al trabajo, como ocurre en la famosa película del cineasta Luis Buñuel *Los olvidados* (1950) (Figura 33).



Figura 33. Fotogramas de la película mexicana *Los olvidados* (Luis Buñuel, 1950)²³³

Esta película tiene como protagonistas a un grupo de muchachos que deambulan las calles de los cordones periurbanos de México D.F., bebiendo, fumando, quejándose de las instituciones de control que rigen sus vidas, de sus familias que ya no les tienen paciencia, de sus trabajos. Algunos intentan encauzar sus vidas, sin éxito. Todo esto ocurre mientras juegan en la calle en sus tiempos de pausa antes de volver a trabajar, o a sus “fechorías” que les ayudan a sobrevivir. Aquí opera nuevamente un acto de desplazamiento en relación al juego. Si bien éste no es potestad de ningún grupo social, tendrá sus particularidades en cada caso (el qué, con quién, en qué momento, en qué entorno). Como ya vimos, la línea que divide el pillaje del juego es muy fina. Por lo tanto, hay juegos inocentes y hay juegos peligrosos. Que es como decir que hay infancias inocentes y otras, peligrosas.

La pervivencia de esta fórmula se encuentra también en otro célebre film, en este caso argentino: *Crónica de un niño solo*, de Leonardo Favio (1965). Allí el protagonista, un niño al que llaman Piolín, se mueve entre la calle y la barriada -donde la policía lo acecha- y el instituto de menores (de donde acaba escapando). Una vez recluido, le cortan el pelo, un gesto que implica el ingreso a un determinado orden de vigilancia, que lo iguala a los otros niños encerrados. En ese instante emerge la figura del joven espulgándose de Murillo, nacido tres siglos antes, como una suerte de “contrarritmo” en la historia de las infancias. Algo similar

²³³ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NT2-cy9xmRE> (consultado 12 jul. 2022)

ocurre al ver la escena de la película en que uno de los niños es ingresado junto a Piolín al instituto, acompañado de una mujer con guardapolvo blanco. Ese registro y control higiénico parece evocar a la madre en el interior neerlandés que espulga a su hijo, estableciendo al mismo tiempo una continuidad y una ruptura (Figura 35). El gesto de cuidado materno amoroso deviene un gesto de control sobre una población que ha tomado “el mal camino”. Si al niño ideal le corresponde el interior doméstico, a los niños expresados por Piolín y sus compañeros les corresponde la correccional.



Figura 34: Izquierda: *Joven mendigo* o *Niño espulgándose*, Bartolomé Esteban Murillo, 1645-1650. (Museo del Louvre, París). Derecha: fotogramas del film *Crónica de un niño solo*, Leonardo Favio, 1965 (Argentina).



Figura 35: Izquierda: *Joven mendigo* o *Niño espulgándose*, Bartolomé Esteban Murillo, 1645-1650. (Museo del Louvre, París). Centro: detalle de *A mother delousing her child's hair*, o *A mother's duty*, de Pieter de Hooch (ca. 1660 - c. 1661), Rijksmuseum, Viena. Derecha: fotogramas del film *Crónica de un niño solo*, Leonardo Favio, 1965 (Argentina). Aquí a Piolín ya le han cortado el cabello, y cumple junto con su compañero -al cual se parece porque le brindan el mismo corte- con la revisión médica antes de ingresar al hogar.

Estas emergencias son del mismo tenor de las que sugiere Didi-Huberman al encontrarse ante un fresco renacentista de Fra Angelico (1440-1450) y pensar en la técnica del *dripping* del artista estadounidense Jackson Pollock en la década de 1950. No hay una contigüidad entre una y otra, así como tampoco se sugiere que Favio haya apelado a la imagen de Murillo adrede. No se trata en este caso de “citas” o de “transposiciones”, sino de pervivencias de fórmulas visuales que operan en un plano inconsciente de la memoria, no sólo individual, sino colectiva. Incluso una memoria involuntaria, disparada por una “irrupción o aparición en el tiempo”.²³⁴ La película argentina se vuelve una imagen sintomática, entendiéndola como aquella que sobreviene e interrumpe la calma superficie de la representación y su tiempo (se supone, después de todo, que para la década de 1960 hay ciertas garantías para la vida de las infancias). El film puede situarse y entenderse en su contexto de creación (la tradición cinematográfica argentina, los debates sobre las infancias a nivel local e internacional, la propia biografía del director quien conoció de cerca las instituciones para huérfanos). Pero además de esta concordancia con su contexto, la película se vuelve potente precisamente porque encarna en el medio cinematográfico una fórmula que es antigua.

²³⁴ Georges Didi-Huberman, *Ante el tiempo* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2015), 172.

Sin embargo, también existe otro tipo de desplazamiento, al igual que ocurre con *Los olvidados*. Entre los óleos españoles y estos dos films existe una afinidad iconográfica, aunque el gesto invierte el *pathos* del siglo XVII. Si bien las representaciones pictóricas de Murillo y sus discípulos no estigmatizaban a los pilluelos, sino que funcionaban como representaciones realistas, de inspiración flamenca, sobre la vida urbana en la gran ciudad y sus tipos sociales; los presentaban como un elemento del paisaje, que cotidianamente podía observarse, con mayor o menor preocupación. Había una naturalización de la suerte o del destino de estas infancias, e incluso un cierto candor. En cambio, las películas presentan una visión crítica que expone las fallas del mundo adulto para resolver problemas tan graves como los de las niñeces abandonadas. No hay estigma -más bien desesperanza- pero sí hay responsabilidades depositadas en el Estado, en la sociedad, en menor medida en las familias. Las malas decisiones de los jóvenes se ven condicionadas por los entornos corrosivos -material y moralmente- que acaban por moldear no un futuro, sino *un destino*, muchas veces ya trágico como puede observarse en *Los olvidados*. Esta ausencia de culpa también los remite al mundo infantil inocente, afectado por el mundo adulto y con poco margen de maniobra. Los niños son en parte víctimas de una sociedad que les ha dado la espalda. Esta visión crítica hace que esta fórmula que pervive durante varios siglos en las iconografías que llegan a América Latina también funcione aquí como denuncia, aún cuando prime en ellas una mirada pesimista sobre lo que el futuro depara a las infancias pobres de las urbes. Y entre ambas, entre Murillo y las películas referidas, se encuentra Juanito Laguna, que recupera elementos de una y otra: la niñez que juega y vive (que persigue mariposas en un basural); y la crítica o la denuncia a las condiciones en que esa infancia debe desarrollarse. Estas iconografías están conectadas entre sí, pero no en una línea de desarrollo o progreso directo o recto. Es más bien a través de leves metamorfosis. El activo energético de la *Pathosformel* se ve entonces levemente “agitado”.

En el continente, esta fórmula patética encontrará lugar sobre todo en el género del melodrama fílmico, que hasta la hegemonía del cine hollywoodense (luego de la Segunda Guerra Mundial) fue un campo fecundo para la educación sentimental latinoamericana, que aún encuentra eco en el siglo XXI. No solamente instauro un repertorio temático y de personajes a los que se aprende a mirar, sino también una “dramatización corporal”, compuesta por una serie de gestos con la que los espectadores (la gran masa popular) se familiarizan y se forman.²³⁵ El melodrama será un vehículo privilegiado para moldear concepciones sobre la familia, la moral, la violencia (sobre todo urbana), la desigualdad y los roles de cada quien en la comunidad. Posteriormente, y con variaciones y desplazamientos, la visión desencantada pero crítica se encontrará repetidamente en el llamado Nuevo Cine Latinoamericano de las décadas de 1960 y 1970. El hambre infantil, por ejemplo, de los sectores populares se hará recurrente en las iconografías

²³⁵ Carlos Monsiváis, «Se sufre porque se aprende. De las variedades del melodrama en América Latina», en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.*, ed. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019), 30.

que sustentan a los films de aquellos años (sobre todo documentales), retratando la pobreza en los países de la región (Figuras 36 y 37).



Figura 36: Fotogramas de la película argentina *La hora de los hornos* (Fernando Solanas y Octavio Getino, 1968)



Figura 37: Fotogramas de la película argentina *La hora de los hornos* (Fernando Solanas y Octavio Getino, 1968)

Pero en las películas como *Los olvidados* o *Crónica de un niño solo* también se observan las estrategias de supervivencia de los niños y adolescentes, que en algunos casos transitan el pillaje y la viveza como parte de un proceso hacia el “devenir hombres”. Leandro Stagno

describe una “cultura juvenil callejera”²³⁶ para los adolescentes que habitaban la ciudad de La Plata en las primeras décadas del siglo XX. La calle se presentaba como un espacio donde ganar autonomía y fortalecer un modelo de virilidad a través de la riña, la fuerza, la resistencia y la competencia. Molesta para los vecinos, la presencia de esos muchachos que estaban abandonando la niñez (en el orden callejero) implicaba una ruptura de la cotidianeidad, pero también la creación de nuevos lazos entre ellos, de alianzas y hasta de amistad o camaradería, como dio a ver Murillo en sus retratos de los niños mendigos sevillanos tres siglos antes. Sin embargo, la hostilidad de la calle siempre se cierne como una amenaza, tal como se ve en los films del siglo XX. La bondad y la maldad, la debilidad y la fortaleza son los binomios que deben afrontar los niños y adolescentes en un mundo que no les permite ser ingenuos, característica propia de la infancia romántica recluida en su interior sin riesgos, o mimetizada en una naturaleza armónica, atemporal.²³⁷



Figura 38. **Superior:** fotogramas de los films *Y mañana serán hombres*, en sus dos versiones: Carlos Borcosque, 1939, Argentina / Carlos Borcosque (h), 1979, Argentina. **Inferior:** fotogramas del film *El camino de la vida* (Nikolai Ekk, 1931, URSS).

En la Figura 38 encontramos una variante de las iconografías propias de las infancias plebeyas, que también encontró lugar en el medio cinematográfico. Un grupo de adolescentes y niños

²³⁶ Leandro Stagno, «Una cultura juvenil callejera : Sociabilidades y vida cotidiana de varones jóvenes en la ciudad de La Plata (1937-1942)», en *Infancias y juventudes en el siglo XX : política, instituciones estatales y sociabilidades.*, ed. Paula Bontempo y Andrés Bisso (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo Press, 2019), 189-213,

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm700>.

²³⁷ Klara Beatriz Kriger y Jorge Carman, eds., *El cine también es un juego de niños*, 1. ed, Cuadernos de cine argentino 4 (Buenos Aires: INCAA, Inst. Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, 2005).

varones incurrían en distintos delitos menores (robos, sobre todo, en la vía pública). De algún modo u otro, hay una red adulta que organiza o que motiva la acción delictiva y una institucionalidad, fuertemente burocratizada, que busca corregirla, o mejor dicho, castigarla. Los chicos son detenidos, pero no es la primera vez. La mayoría conoce los distintos institutos de menores y reformatorios locales. Pasaron por allí, se escaparon, conocen a los otros internos y las autoridades. En las películas argentinas (las dos versiones de *Y mañana serán hombres*, de 1939 y 1979) al igual que en la soviética (*El camino de la vida*, 1931) el panorama no cambia demasiado: destrato, desesperanza, una réplica de dinámicas institucionales y burocráticas que castigan a los niños pobres, carentes de todo -de familia, de hogar, de educación. De todo, menos de amistades, forjadas en ese mismo tren de vida, asociado a la delincuencia temprana y al pillaje. Los chicos tienen ropas harapientas, fuman, incurrían en distintos “vicios”.

En estas películas también se retratan modelos alternativos a los de reformatorios y colonias, que estaban siendo cuestionados ya a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX en varios países. En este caso, a través de figuras pioneras que intentan buscar nuevos métodos para tratar con estos jóvenes “que son personas, no bestias”.²³⁸ Las películas argentinas en particular hacen referencia a la experiencia suscitada en la Colonia de Menores de Marcos Paz (Provincia de Buenos Aires), que ingresó en funcionamiento en 1905. A su interior se dividían a los muchachos ingresados en distintas categorías, de acuerdo a si habían o no delinquirido y el tipo de delito. Los que “no eran delincuentes” igualmente eran considerados potenciales infractores de la ley, por estar expuestos a un tipo de vida que desembocaría en esa actividad. Un gran porcentaje de niños recibió maltratos en esa institución, y los informes hechos (externos) denunciaban el incumplimiento total del reglamento “progresista” que inspiraba el funcionamiento de la Colonia.²³⁹

La imbricación de estos films con preocupaciones sociales concretas, vinculadas a estas infancias que delinquirían o representaban algún grado de peligro para la comunidad es notable. Por ejemplo, tal como refiere Carolina Zapiola al pensar la experiencia de instituciones como la Colonia de Marcos Paz devenida Casa Hogar hacia mediados de la década de 1920,

“[...]los avances legales y los éxitos institucionales del Estado en la delineación de ese circuito implicaron que, para mediados de los años veinte, se lograra definir finalmente el lugar que los menores debían ocupar en la sociedad argentina: excluidos de ella de modo preventivo en el presente, su inclusión en la nación era una posibilidad que sólo se

²³⁸ Palabras que pronuncian los actores que representan al nuevo director de la Colonia de Marcos Paz en las películas de C. Borcosque y C. Borcosque (h). Ante el intento de un guardia de castigar con un látigo a los muchachos, el director establece que el nuevo método se basará en la palabra y la confianza, y no en ese tipo de violencia.

²³⁹ Para indagar en los distintos espacios de reclusión de menores en Buenos Aires entre 1890 y 1930 se recomienda el trabajo de María Carolina Zapiola, *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930* (Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2019).

verificaría -de hacerlo- en un tiempo futuro.”²⁴⁰

Esta idea de “tiempo futuro” está presente en las películas permanentemente: hoy son “pibes” que incurren en actos “vergonzosos” pero mañana serán hombres -de bien-. Por supuesto, una vez que cumplan su estadía en las instituciones correspondientes. Es decir, una vez que el desvío del camino que divide lo que está bien y lo que está mal sea subsanado: el *bivium* nuevamente. La niñez y la juventud bajo esta lente se piensan en relación a ese devenir. “Ustedes no vienen aquí a reformarse, ya que no se puede reformar aquello que aún no ha sido formado, sino a prepararse para la vida”, le dice el nuevo director de la Casa Hogar a los internos en el film argentino. El niño -incluso el que delinque- no deja de ser esa *tabula rasa* que podría adoptar la “forma correcta”, esperada para vivir en sociedad.

Pero también se entiende a estos “menores” en relación a los modelos adultos que les son contemporáneos. Los personajes jóvenes sólo conocieron ejemplos ligados a la violencia, al delito, la falta de trabajo, las penurias económicas y materiales. No encuentran en su “prontuario” acciones vergonzosas, o inmorales, sino lo que vieron y aprendieron durante toda su vida. Los modelos familiares que se exponen en estos films entran dentro de la categoría de “lo irregular”. Ello implica que estos muchachos, desde temprana edad, estén expuestos a “peligros” que serán tanto materiales como morales. Y por lo tanto ameritan la intervención estatal. Este tópico encontraría un lugar prominente en los melodramas argentinos producidos entre las décadas de 1930 y 1950, exponiendo sobre todo a “los hijos naturales” o “extramatrimoniales”, que fueron un *topos* de discusión ferviente de la agenda pública en aquel momento.

La producción cinematográfica - y más aún el género melodramático- contaba con una gran popularidad y configuró un espacio privilegiado para dar forma a ciertos patrones vinculares, modelos familiares y también de domesticidad, y roles asignados a los géneros y las edades.²⁴¹ Esto es importante porque desde temprana fecha la iconografía infantil estuvo íntimamente relacionada con la familiar, vínculo que fue explorado en el trabajo pionero de Ariès. El autor francés señala un antiguo retrato familiar, que aparece impreso en la versión francesa del texto medieval de *Le Grand Propriétaire* de 1556. Los retratos de familia cobran una gran importancia en los Países Bajos, Italia, Francia, Inglaterra y Alemania en ese momento (Figura 39). Esta fórmula implica otro modo de pensar las edades y las relaciones entre ellas.

²⁴⁰ María Carolina Zapiola, *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930* (Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2019), 240.

²⁴¹ Isabella Cosse, *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006).

Le sixiesme liure, auquel est

traicté des Ages.



Figura 39: Tratado de las edades, detalle. *Le grand propriétaire de toutes choses*, libro sexto, folio XLIX, 1556, París.

La familia, a lo largo del siglo XX, fue resignificada al igual que su función. Como precisa Leandro Stagno, desde la década de 1930 fue entendida como un microcosmos de lo social, y sería tomada como un laboratorio para la práctica de reformas sociales que luego podrían trasladarse al universo social más vasto.²⁴² La evaluación de las conductas adultas que las familias ofrecían a los menores estaban en el centro mismo de los informes que distintos agentes estatales (por ejemplo, los y las visitadoras ambientales) realizaban, conceptualizando positiva o negativamente a las familias en términos morales. Posteriormente, en la década de 1970, ante el peligro el “riesgo físico y moral” que significaban las “ideas disolventes”, la familia sería la “célula básica” que defendería a sus eslabones más débiles -los niños, niñas, adolescentes y jóvenes- del “virus subversivo”.²⁴³

En torno a la noción de “peligro” es que se construye este *continuum* protector, que se exterioriza de las familias -que incumplen su función “moralizadora”- al sistema de tutelaje

²⁴² Leandro Stagno, «Los Tribunales de Menores en la Argentina: Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)», en *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX.*, ed. Isabella Cosse et al. (Buenos Aires: Teseo, 2011), <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm521>.

²⁴³ María Florencia Osuna, «Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional”», *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 15, n.º 2 (2017): 27-39.

estatal.²⁴⁴ Los menores atraviesan un circuito (una suerte de peregrinaje) por estas instituciones, tal como vemos en el personaje de Mustafá en la película soviética o Piolín en el film argentino de Favio: un muchacho que conoció todos los institutos y reformatorios (y de todos ellos se escapó). Estos mecanismos de poder vinculados a la tutela (que eventualmente redundaron en un sistema de transplante: de extracción de los niños de sus familias “inmorales”) dieron forma al proceso de minorización,²⁴⁵ por el cual aquellos niños y niñas por fuera del modelo “regular” de la infancia (el romántico) eran atendidos, en un contexto de debate mayor por “la cuestión social”.²⁴⁶ Esto es, el crecimiento urbano vinculado a la masa migratoria, la criminalidad, el alcoholismo, la mendicidad y la “ociosidad peligrosa”, el aumento de la prostitución, los nuevos preceptos sobre higiene social y urbanidad, y una larga lista de preocupaciones que cubrían las agendas de las “élites morales”.²⁴⁷ El cine, y sobre todo el melodrama filmico, contribuyó a la educación de un público masivo, que no sólo incorporó “un lenguaje climático de la familia” a través de la pantalla, o determinadas maneras de mirar a esos dramas infantiles atravesados por la miseria; sino que además aprendió todo un “vocabulario y refranero peculiar” de tintes moralizantes.²⁴⁸ La familia estuvo en el centro de representación de aquel cine “pedagogizante”.

Americanizar la niñez

Una mención aparte requiere la reflexión sobre la migración de estos motivos iconográficos desde el llamado Norte Global al continente latinoamericano. Rescatar estos modelos aquí presentados nacidos sobre todo los que concernían a los entornos urbanos europeos y

²⁴⁴ Carla Villalta, «¿De quién son los niños pobres? Debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado», en *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Antropofagia, 2005), 71-88, <https://www.aacademica.org/carla.villalta/70>.

²⁴⁵ Carla Villalta, «La conformación de una matriz interpretativa La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad.», en *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1960)*, ed. Lucía Lionetti y Daniela Miguez (Rosario: Prohistoria, 2010), 71-93, <https://www.aacademica.org/carla.villalta/42.pdf>.

²⁴⁶ Sandra Carreras, «‘Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro...’. Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)», en *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*, ed. Bárbara Potthast y Sandra Carreras (Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2005).

²⁴⁷ Carla Villalta, «¿De quién son los niños pobres? Debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado», en *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Antropofagia, 2005), 71-88, <https://www.aacademica.org/carla.villalta/70>; Sandra Carreras, «‘Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro...’. Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)», en *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*, ed. Bárbara Potthast y Sandra Carreras (Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2005); Claudia Freidenraij, «Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920», *Revista Historia y Justicia*, n.º 6 (12 de octubre de 2016): 164-97, <https://doi.org/10.4000/rhj.583>.

²⁴⁸ Carlos Monsiváis, «Se sufre porque se aprende. De las variedades del melodrama en América Latina», en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.*, ed. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019), 30,31.

norteamericanos es importante porque éstos tienen su propio eco en las urbes de nuestro continente. Cabe advertir, siguiendo a Valeria Llobet, que “[...] las traducciones locales no son mera reproducción de formas extranjeras, sino precisamente traducciones “interesadas”[...]”.²⁴⁹ Esto quiere decir que pese a que es innegable el influjo de los países del norte -sobre todo en campañas internacionales-, hay que contemplar cómo éstas se entraman en los discursos disponibles a nivel local. Las realidades de los países latinoamericanos impondrán también nuevas agendas, por ejemplo, qué hacer con las niñeces indígenas, una realidad que será planteada de muy diverso modo en las distintas regiones.²⁵⁰

Desde principios del siglo XX se propone pensar una “americanización” de los problemas vinculados a las infancias. Los Congresos Panamericanos del Niño comienzan a organizarse desde 1916 en este continente, y en 1927 se crea el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, estableciendo una relación entre la preocupación por la niñez y la preocupación por el futuro de las jóvenes naciones americanas. Los chicos y chicas del presente serán los y las ciudadanas del futuro, por lo tanto atender su salud y su aptitud para la vida “moderna” es atender la salud del cuerpo social todo, de cara a los tiempos por venir.²⁵¹ El niño es un patrimonio nacional.²⁵²

Esta misma preocupación encuentra varias décadas después Fernanda Bittencourt Ribeiro sobre el proceso de americanización de la niñez, al analizar la Galería de Niños de América, creada hacia fines de la década de 1970 en el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (Uruguay).²⁵³ Ésta se compone por una serie de cuadros que se presentan como una síntesis del ser-nacional de los niños de cada uno de los países de la región, en contraposición a un modelo que se estaba buscando imponer mundialmente, sobre todo luego del Año Internacional del Niño en 1979 (Figura 40). Si bien la autora habla de “retratos”, al igual que con el caso de los niños de Murillo, estamos ante tipos sociales, donde no se explora una subjetividad concreta, sino que se construye un modelo ideal, en este caso garante de un proceso de modernización en América Latina. Estos niños, rostros de América, son a un tiempo portadores de un futuro moderno, y “niños típicos” que sintetizan la identidad de cada país. La

²⁴⁹ Valeria Llobet, «La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina», *Política e Trabalho*, 2015, 44.

²⁵⁰ Eugenia Scarzanella, «Los pibes en el Palacio de Ginebra: las investigaciones de la Sociedad de las Naciones sobre la infancia latinoamericana (1925-1939).», *EIAL: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 14, n.º 2 (2003): 5-30; Andrea Szulc, *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015); Eduardo Netto Nunes, *La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)* (San Pablo: Universidad de San Pablo, 1999).

²⁵¹ Eduardo Netto Nunes, *La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)* (San Pablo: Universidad de San Pablo, 1999), 275.

²⁵² Eugenia Scarzanella, «Los pibes en el Palacio de Ginebra: las investigaciones de la Sociedad de las Naciones sobre la infancia latinoamericana (1925-1939).», *EIAL: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 14, n.º 2 (2003): 16.

²⁵³ Fernanda Bittencourt Ribeiro, «Alejandro y los otros retratos de la Galería de Niños de América del Instituto Interamericano del Niño», *Cuadernos de antropología social*, n.º 53 (4 de mayo de 2021): 55-68, <https://doi.org/10.34096/cas.i53.8819>.

mayoría de los retratos cuentan con fondos donde se observan paisajes naturales autóctonos, imbricando una vez más la identidad con el entorno.²⁵⁴ Pero en estos casos, si bien los niños y niñas se presentan como indefensos y siguen el modelo de protección de la niñez que se estaba estableciendo con fuerza a nivel mundial; no se exhibe en estas pinturas ningún rasgo vinculado a la “irregularidad” de su experiencia infantil. La pobreza que sufrían los niños y niñas de América Latina estaba siendo denunciada y problematizada en todo el continente, como mencionamos con el caso del cine regional, y aún así, en esta Galería no había muestras de la miseria y el abandono que padecían las niñeces de los sectores populares. Más bien se promovió “[...] un imaginario interamericano en el cual la protección a la infancia es, en sí misma, un ideal característico de la modernidad”.²⁵⁵



Figura 40: los retratos que recupera Bittencourt Ribero de la Galería de Niños de América del Instituto Interamericano del Niño, de fines de la década de 1970. De izquierda a derecha: retrato del Niño Peruano; página del boletín donde aparecen niños de Perú, Guatemala y Bolivia; Retratos de los niños de El Salvador.

La relación entre la niñez y la “gloria” de la patria estuvo presente en distintas publicaciones, destinadas a un público infantil, desde al menos el siglo XIX. Por ejemplo, en 1898 el Consejo Nacional de Educación adopta como manual escolar el libro escrito por Andrés Ferreyra y José María Aubín, *El nene*. Una de sus lecciones se llama “Cómo sirven los niños a su país”,²⁵⁶ y

²⁵⁴ Esta figuración sería muy común en la imaginería indígena producida en América desde la llegada de los conquistadores, ver Greta Winckler, «Repertorios iconográficos en tensión: miradas contrapuestas en una experiencia de montaje», en *Poéticas de la interpelación. Espacios y visualidades públicas* (Rosario: HyA Ediciones, 2021), 100-111.

²⁵⁵ Fernanda Bittencourt Ribeiro, «Alejandro y los otros retratos de la Galería de Niños de América del Instituto Interamericano del Niño», *Cuadernos de antropología social*, n.º 53 (4 de mayo de 2021): 62, <https://doi.org/10.34096/cas.i53.8819>.

²⁵⁶ Lección «Cómo sirven los niños a su país», en Andrés Ferreyra y José María Aubín, *El nene* (Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía., 1898), 88-91.

cuenta la historia de un niño llamado Jorge, quien si bien no es afecto al estudio ni al trabajo, tiene un fervoroso sentimiento patriótico. Su padre, sabiendo que su hijo quería servir a su patria, le dice que no hace falta ser un hombre para hacerlo, pues los niños también lo pueden lograr a través del estudio. Cultivándose en su infancia, serían hombres preparados para reemplazar a las anteriores generaciones en la construcción de la patria. De ese modo, Jorge deviene un alumno sobresaliente.

Debe tenerse en cuenta que el mercado editorial local fue impulsado en gran medida por la publicación de manuales y materiales escolares, junto a los periódicos ilustrados para niños y niñas que comienzan a publicarse en Argentina a fines del siglo XIX.²⁵⁷ No obstante, hasta 1880, la mayoría de los materiales impresos provenían directamente del exterior (sobre todo Francia y Estados Unidos), por lo cual las imágenes utilizadas pertenecían a los repertorios de los editores de aquellos países. Si bien desde fines del siglo XIX comienzan a editarse textos en Argentina, no ocurre lo mismo con las ilustraciones, que seguían siendo tomadas de otras publicaciones extranjeras, encontrando los mismos modelos en distintos materiales que llegaban a manos de niños y niñas. La mayoría de estas imágenes presentaban un entorno burgués y urbano que, salvo por los sectores de élite locales, no encontraban eco en las realidades de los niños y niñas que accedían a su lectura y contemplación. Lo mismo ocurría con los paisajes, claramente foráneos. Estos “cuadros sociales”

“[no convocaban] el mundo de la realidad de los lectores, ni el mestizaje cultural provocado por la inmigración, ni el mundo rural cercano aún, ni la urbanización acelerada, ningún elemento sugiere una conexión temporal ni geográfica, sólo *la familia, el estudio, o el necesitado* como realidades universales. Los lectores así son invitados a conectarse no con un conocimiento determinado, sino con un conjunto de valores sociales y morales. Sentimientos positivos hacia el estudio, los valores familiares, los libros, la buena conducta, y la nación, por un lado, y sentimientos de repugnancia hacia los vicios, la vagancia, las distracciones, las mentiras, la arrogancia.” (subrayado original)²⁵⁸

La “americanización” de la infancia sobre todo en entornos urbanos como el bonaerense no puede pensarse sin este consumo de modelos visuales de pretensión universal, pero con un claro origen en los países del norte y sus ideales morales y sociales. Esto no quiere decir que la relación sea determinante, pero la pregnancia de estas fórmulas no debe subestimarse. Además, sobre todo en lo que atañe a ciertas publicaciones periódicas para las infancias, se utilizaba a la imagen no sólo como medio persuasivo, educativo o moralizante; sino que además perseguía el

²⁵⁷ Sandra Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Madrid: Miño y Dávila Editores, 2006), 22.

²⁵⁸ Sandra Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Madrid: Miño y Dávila Editores, 2006), 56.

placer estético.²⁵⁹ ²⁶⁰ La distinción entre el mal y el buen camino a tomar implica dos modelos generales que delimitaron las experiencias de las infancias, construyeron esquemas normativos específicos para ellas, así como expectativas respecto de sus (posibles) futuros. Estas imágenes entonces cumplieron con una función didáctica, pedagógica e “*inculturativa*”, en términos de Alberto Baldi, que establecen el sistema de valores del universo cultural al cual refieren así como los roles a cumplir por los diversos sujetos implicados.²⁶¹

Encuadres y des-encuadres: mirar a los/as chicos/as hoy

Carlo Severi hace referencia a las variantes iconográficas que pueden darse a lo largo del tiempo de un determinado motivo; así como a las variantes del juego de miradas [*gioco di sguardo*] en el que estas iconografías se insertan. En este sentido, el autor se pregunta por las operaciones que tanto la invención de una determinada iconografía como su interpretación desatan, incluso cuando un mismo motivo aparece situado en un espacio (estético) distinto al que le dio origen. Si los motivos iconográficos se insertan en una cultura visual diversa, éstos afectan y se ven afectados por ese reposicionamiento y las nuevas miradas que los recorren.²⁶² Tal fue el caso del niño mendigo de Murillo del siglo XVII -un tipo social propio de su época en los entornos urbanos que aún conservaba algunos gestos delineados como propiamente infantiles- cuando aparece en el manual argentino del siglo XX, ya transformado en un ejemplo de la pobreza, objeto de la caridad y producto de la miseria urbana, desviado del modelo de la infancia regular. El proceso de americanización de la infancia podría pensarse de modo similar. A los valores de la infancia “universal” se le superpone un nuevo juego en el que las imágenes se insertan, acordes a las agendas latinoamericanas, que desplazan sin alejarse del todo los modelos del Norte Global.

Las fórmulas visuales de la niñez, tanto la romántica como el abanico vasto que incluye a esa “otra mitad del mundo de los niños”, se insertan en estos juegos de mirada que las descubren cada vez, trayendo al presente elementos de tiempos pretéritos y abriendo por tanto los tiempos en la imagen. Estos juegos de la mirada [*gioco di sguardo*] tejen lo que Didi-Huberman describe como “políticas del encuadre” para pensar en la exposición de los pueblos y cómo han sido dados-a-ver. El encuadre es un juego (político) de proximidades y distancias, que se dirime en la apariencia, lugar por excelencia de la política: “La relación del ser con la apariencia no debe

²⁵⁹ Sandra Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Madrid: Miño y Dávila Editores, 2006), 68.

²⁶⁰ Esta relación entre educación y entretenimiento seguirá su camino hasta la actualidad, haciéndose uso hoy del término “edu-entretenimiento”, en Silvina Mariel Pauloni et al., «Entender los contenidos educativos en la televisión pública: Configuración del nuevo escenario mediático», junio de 2017, <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56683>.

²⁶¹ Alberto Baldi, «Molto maschi, poco bambini, comunque in salute. La costruzione dell’immagine dell’infanzia dagli album di famiglia a facebook», *Revista Sans Soleil -Estudios de la Imagen* 6, n.º 1 (2014): 7,8.

²⁶² Carlo Severi, *L’oggetto persona. Rito, memoria, immagine*, Piccola Biblioteca Einaudi (Torino: Giulio Einaudi Editore, 2018).

comprenderse como una relación mimética, pero tampoco en una oposición de lo oculto y lo presentado, lo encubierto y lo exhibido: la política está siempre del lado de lo que se presenta”.²⁶³ Hablar del aparecer político de los pueblos para Didi-Huberman implica trazar una genealogía de sus sub- y sobre- exposiciones (invisibilización *versus* espectacularización de sus vidas) para encontrar grietas por donde “los sin parte” aparecen y cobran figura.

Pensar esta posibilidad para los niños y niñas de clases populares en las zonas urbanas y periurbanas implica romper con un esquema de larga data, en el cual las niñeces fueron miradas e imaginadas, pero no participaron en ningún momento de la creación de una imagen que podríamos pensar como “propia”. Para Didi-Huberman, ese derecho a la dignidad que es tener un mayor control sobre los términos en que somos expuestos o en que aparecemos va asociado al reconocimiento de ese pueblo e incluso a su capacidad de tomar la palabra y hablar por sí mismo.

Un caso interesante para pensar en esta relación entre tomar figura y tomar palabra se da en el mediometraje argentino de no-ficción *Los Totos* (1984), de Marcelo Céspedes. En él, se recorre un barrio muy pobre de las afueras de San Fernando (provincia de Buenos Aires) y se escucha a diferentes figuras adultas que o bien viven allí y cuentan sus penurias; o bien interceden y trabajan en esos territorios para mejorar las condiciones de vida de los residentes. Vemos trabajadoras sociales que charlan con los adultos de las familias, y van enumerando una serie de problemas que los niños y niñas del barrio atraviesan en el día a día, sobre todo respecto de su escolaridad. Pero en paralelo, como desprendiéndose del relato adulto desesperanzador y hasta desesperado, vemos a los chicos de la barriada, jugando entre ellos en un billar, tirándose al río a chapotear o con una pelota en alguna cancha de potrero. Las miserias de las voces adultas que hablan sobre la vida de esos niños y adolescentes contrastan con la autonomía, la risa y el goce de esos chicos que parecen establecer su propio orden de vida al aparecer en la imagen. Ellos ganaron su chance de cobrar figura y logran así tomar la palabra, aún bajo la mirada de un grupo de cineastas adultos, y hablar (en vez de sólo ser hablados). Como sostiene Lucrecia Piattelli en su análisis del film, la cámara ya no está registrando “niños pobres”, sino sus posibilidades alternativas de existencia, a pesar de las condiciones materiales paupérrimas. Se escapa así el registro visual de “la representación” o del registro “informativo” de cómo viven ciertas poblaciones. “Esta apertura ensayística del documental etnográfico nos interroga sobre la posibilidad de la imagen para dar existencia al pueblo”.²⁶⁴

Un paso más en esta dirección presenta la vasta producción del cineasta argentino Raúl Perrone, que trabaja con jóvenes de clase trabajadora en Ituzaingó, también en la provincia de Buenos Aires, desde la década de 1990. Durante la pandemia por COVID_19, Perrone realiza un film con un grupo de muchachos que se filma a sí mismo “rancheando”, es decir, pasando tiempo con otros amigos en la casa de alguno de ellos, sin hacer nada en particular; o andando

²⁶³ Étienne Tassin citado en Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 22.

²⁶⁴ Lucrecia Piattelli, «El gesto en el documental político argentino», en *Imágenes del pueblo.*, ed. Adrián Cangi (Buenos Aires: Quadrata, 2015), 265.

en patineta por las calles de Ituzaingó durante la noche. Tanto ese escenario (la calle) como el tiempo elegido (la nocturnidad) están asociados negativamente cuando nos referimos a niños, niñas y adolescentes. El “vagabundeo” que tanto preocupó a las autoridades en las primeras décadas del siglo XX y la conformación de esos códigos juveniles de callejeo suburbano y camaradería reemergen en el film *4TRO V3INT3* (2020), del cual Perrone realizó el montaje final, luego de darles la cámara a los “pibes” y hablar con ellos sólo por teléfono. La amistad, el ocio no reglado, las charlas, el callejear (acompañados ahora de una tabla de *skate*) no son motivos iconográficos novedosos, pero el juego de mirada que este film propone (al igual que otros del mismo director) los afecta y logra invertir el *pathos* de la fórmula. Agita el esquema con el que se ha mirado a estas infancias y juventudes y su relación con el paisaje urbano, que aquí fluye junto con ellos. La exploración de ese tiempo libre que simplemente se transita (en la calle, en el patio de una casa humilde, en la noche) implica una exploración de los propios modos de sociabilidad de estos muchachos, que son hacedores también de la película, y de sus subjetividades.

Lo que resalta en este caso es que la mirada adulta y la mirada joven se encuentran y trabajan en conjunto para producir las imágenes sobre los adolescentes. La política de encuadre se juega en esa proximidad que requiere el gesto de acercarse al otro, a diferencia de lo que se observa en las producciones visuales que han predominado desde el siglo XVI hasta ahora. Este gesto constitutivo de la mirada introduce un primer desplazamiento en la figuración del mundo infanto-juvenil. Si bien el director no puede borrar la jerarquía -ni lo intenta- o volverse niño/joven, sí puede hacer a los adolescentes partícipes, construyendo algún tipo de complicidad. Esa combinación rompe con el esquema del adulto con el derecho a mirar y a determinar los marcos de la mirada; y el joven como aquél que es observado. Es decir, hay un cambio en el juego de mirada al que se refiere Severi, que conmueve los afectos que estas iconografías evocan y que echa una renovada luz sobre estos muchachos, la calle, la noche, el tiempo de ocio. Elementos clásicos de la iconografía sobre infancias y juventudes suburbanas se ven afectados. Esta fisura permite pensar a este film como una suerte de “malestar en la representación”,²⁶⁵ interrumpiendo el fluir de una fórmula visual imbricada en la memoria colectiva, con la que ya habíamos aprendido a mirar a la niñez y la juventud de las clases bajas. Una educación de la mirada que se ve desagregada o desmontada ante la interrupción del gesto que implica tanto al cineasta como a los jóvenes que hacen el film. Algo similar puede rastrearse en *Los Totos*, cuando los “sin parte” más extremos (si ya la clase trabajadora tuvo que esperar para irrumpir en la historia de la representación, más aún sus niños) toman la palabra al cobrar figura. Este malestar (la “malicia” en la imagen, como sugiere Didi-Huberman) invierte la política de encuadre y le presta atención a esos sujetos desde un ángulo renovado.

Es necesario rescatar este gesto y estas fisuras puesto que se presentan en las imágenes que produce y difunde el Merendero Les Pibes del Ombú. Y en ese reordenamiento del encuadre es

²⁶⁵ Georges Didi-Huberman, *Ante el tiempo* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2015), 178.

que propongo pensar este espacio como un dispositivo, no solamente en términos institucionales (como podría ser cualquier institución formativa), sino también en tanto dispositivo de la mirada, en este caso en relación a niños y niñas de una barriada bonaerense. Veamos una primera aproximación a este *prisma* singular que es el espacio merendero.



Figura 41: Los “pibes” espiando hacia el interior de la antigua casilla del Merendero, demolida en 2018 para construir la nueva cocina. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

El concepto de dispositivo ha tenido una importancia central en los estudios de la cultura visual, y en particular en la teoría del cine y la relación que en él específicamente se construyó entre las imágenes y los espectadores. Si bien se ha nutrido de distintas tradiciones, aquí interesa rescatar la concepción que ha pervivido en el campo de la teoría de las imágenes. De este modo, el dispositivo hace referencia a los márgenes de la imagen, que contribuyen a disponer el espacio de ésta, así como su relación con los espectadores. Esto quiere decir que el dispositivo de algún modo configura una mirada y repercute en la posición que el sujeto adopta frente al mundo: lo afecta y lo crea. Por ese motivo, se puede entender al dispositivo como una particular articulación óptico-espacial: posee a un tiempo una dimensión material-espacial y una dimensión mental.²⁶⁶

Siguiendo a autores como Gilles Deleuze o Michel Foucault, el dispositivo es aquel que distribuye el orden de los cuerpos en el espacio y las superficies, de las luces y por tanto de las

²⁶⁶ Andrea Pinotti y Antonio Somaini, *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*. (Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 2016).

miradas.²⁶⁷ De este modo, se comprende mejor la imbricación entre las formas materiales en las que las imágenes se encarnan (los dispositivos que las enmarcan, pero también sus soportes concretos y su distribución); y las simbolizaciones individuales y colectivas que a través de la mirada y de la imaginación acaban por permitir que las imágenes de hecho existan. No hay un solo proceso de subjetivación dado que convivimos con diversos dispositivos en simultáneo. Como sostiene Giorgio Agamben, un mismo individuo puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación.²⁶⁸ Así ocurre de hecho con los NNyA del Merendero, que deben afrontar otros “marcos”, por ejemplo, en su tránsito por la escuela. Desde el punto de vista de la visualidad, los dispositivos importan dado que cada uno de ellos configura su propio régimen lumínico, que deja ciertos campos u objetos en la sombra o los torna visibles. Esta distribución ordena no sólo imágenes sino sentidos, presencias, comportamientos y modos de relacionarse, atravesados por los repertorios propios de la militancia territorial así como de las prácticas que se asocian al “mundo infantil” (el juego, el aprendizaje, determinadas materialidades).



Figura 42: 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.

²⁶⁷ Para un recorrido del uso del término «dispositivo» ver Andrea Pinotti y Antonio Somaini, *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*. (Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 2016).

²⁶⁸ Giorgio Agamben, *Qué es un dispositivo* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2016).

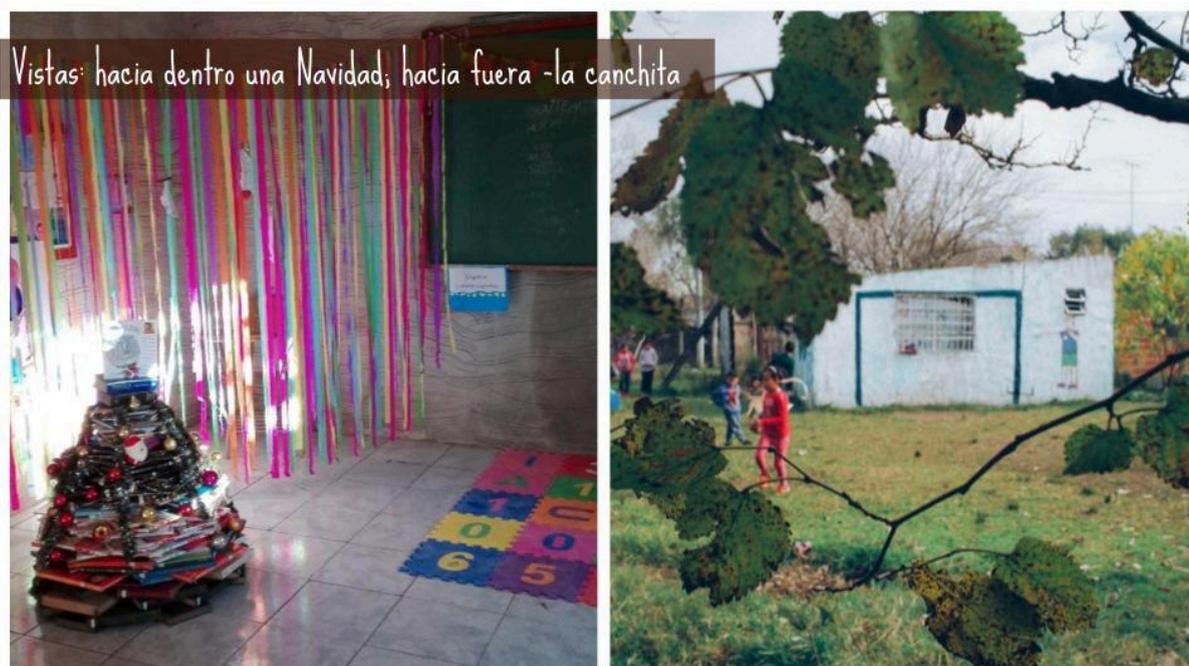


Figura 43: “Postal” publicada en 2020, como parte del ciclo online “Cultura Colectiva”, que se realizó a través de Facebook e Instagram durante la cuarentena por COVID-19.

¿Cuáles son las particularidades de este dispositivo-merendero? Hay dos elementos a tener en cuenta. Por un lado, los motivos iconográficos presentes no sólo al interior del espacio, sino en sus canales de difusión (muestras y presentaciones, las redes sociales, la producción de libros y *stickers* para repartir). Por otro lado, siguiendo la fisura introducida en el modo de producir las películas de Perrone, se puede pensar en cómo se construyen esas imágenes. La interacción entre ambos polos (la fórmula y su confección) implica esa policromía temporal de lo visual. Si los motivos iconográficos, aún en su metamorfosis, abren el tiempo y recuperan o invierten fórmulas antiguas; el modo de producción de éstas también se ancla fuertemente en el presente

del Merendero, de esos NNyA y de los/as educadores/as adultos/as (Figuras 42 a 48).



Figura 44: Izquierda: Colección de Bestiarios, realizados en 2019. Derecha: uno de los escudos realizados en 2020 por el Taller de Fútbol. Fotografías de la autora.

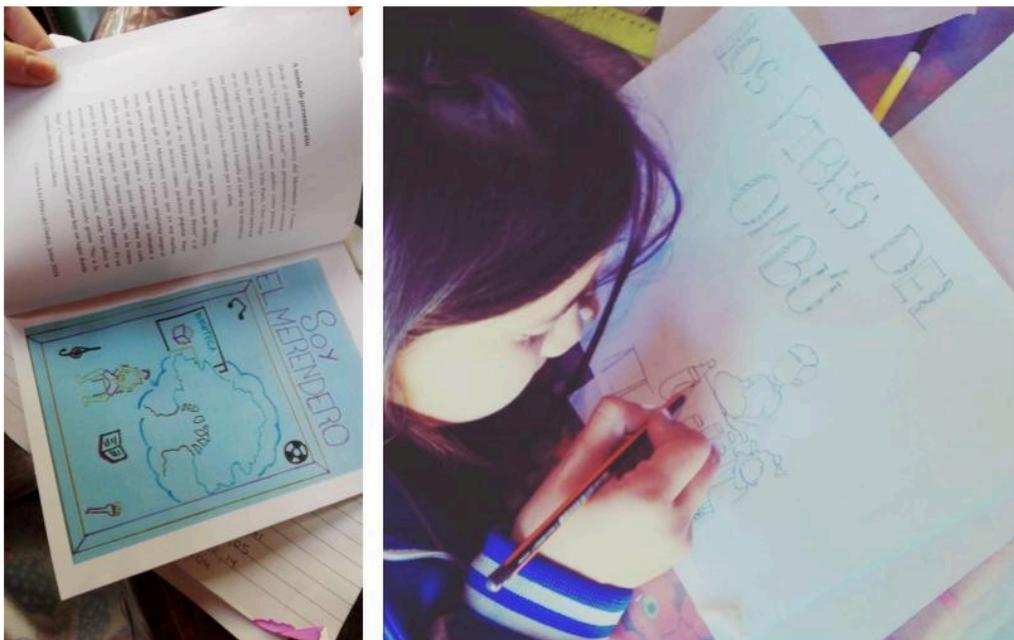


Figura 45: Izquierda: Libro Soy El Merendero (2019). Derecha: boceto para la nueva bandera, 2016. Fotografías de Les Pibes del Ombú.



Figura 46: las actividades artísticas son recurrentes. Aquí se observa una actividad realizada por el 24 de marzo en la vereda del Merendero (2018), la primera bandera del espacio, hecha en 2013 y la pintura mural del espacio de Biblioteca (2018). Fotografías de Les Pibes del Ombú.



Figura 47: Taller de Adolescentes, realizador de la primera muestra, inaugurada en diciembre de 2022. Fotografías Les Pibes del Ombú.



Figura 48: distintas actividades realizadas entre niños/as y adultos/as en el espacio (2014-2020). Fotografías Les Pibes del Ombú.

No hay en este espacio una producción visual sólo adulta ni sólo niña, sino una exploración conjunta de las actividades cotidianas que se llevan adelante en los talleres. Es en esa experimentación cotidiana que se revisan conceptos como “niñez” y “adulthood”. Más que un pre-concepto sobre qué significa ser niño/a o adulto/a, en el espacio del Merendero se pone en juego una dinámica de imaginar las relaciones intergeneracionales y sus posibilidades. Esto implica que la figuración de “lo infantil” ya se plantea desde el concepto de la “relación”. Ni se torna a la indistinción que Ariès le atribuye a la figuración pictórica previa al siglo XVI; ni se aísla la figura del niño o niña de su entorno o de las personas con las que se relaciona. Pero sí sobrevuelan figuralmente las fórmulas de la niñez plebeya a partir de ciertas inversiones no tanto iconográficas, sino más bien afectivas (es decir, no en la fórmula, pero sí en el *pathos*). En el Merendero circulan imágenes que abonan dos modos de representación. O bien se explora al individuo-niño concreto, en sus gestos concentrados y sus actividades incluso introspectivas en el marco de los talleres que realiza (Figura 49); o bien las imágenes inscriben a estos niños y niñas en un colectivo, desde el cual ordenan sus actividades cotidianas (Figura 50). Esta producción visual compone y se integra a una determinada estética social, entendiendo este concepto a partir de la propuesta del antropólogo y cineasta David MacDougall. A partir de su trabajo en una escuela de élite en India a fines de la década de 1990, logró entrever que hay cierta combinación de rituales, hábitos, colores, texturas y emplazamientos físicos que definen a las instituciones como “complejos sensibles” y las vuelven familiares a sus habitantes. Denomina a ese conjunto de relaciones y materialidades como “estética social”: algo que es

obvio y al mismo tiempo elusivo; permea todas las actividades y los lazos sociales dentro de las instituciones, pero no puede desagregarse en pequeñas unidades.²⁶⁹



Figura 49: serie fotográfica de diversos sábados (2022), a excepción de la niña que toca la guitarra (2013). Fotografías Les Pibes del Ombú.



Figura 50: Grupo de adolescentes en el marco del taller que componen, 2022. Fotografías de la autora.

²⁶⁹ David MacDougall, «Social aesthetics and the Doon School», *Visual Anthropology Review* 15 (2000): 3.

La producción estética no es accesorio, sino que compone los diversos talleres que se llevan adelante y que marcan la identidad de la organización. Uno de los medios privilegiados para acceder al campo visual del Merendero es la fotografía. Tanto los educadores como los NNyA registran constantemente qué se hace, cómo se hace y lo que caracteriza las actividades compartidas los días que el Merendero abre (en este caso en particular, los sábados). La presencia tanto de los aparatos como de esas fotos capturadas es ubicua. Gran parte de estas imágenes son luego compartidas en las redes sociales, tanto personales de los educadores y educadoras como las del espacio. También circulan en los grupos para comunicarse donde participan adultos y adolescentes en redes como WhatsApp. Se destaca en particular el sitio de Facebook (creado en octubre de 2012), así como la cuenta de Instagram, iniciada en abril de 2019. En el primero, hasta inicios de 2019, se sostuvo una lógica de álbumes de fotos, propia de la plataforma. Posteriormente, al sincronizarse con la cuenta de Instagram, los posteos fueron independientes, y con menor frecuencia, aunque acompañados por textos más prolongados y reflexivos.

Durante la pandemia de COVID_19, ambas plataformas sirvieron para distintos fines. Por un lado, como una forma de producir contenido para compartir, realizado mayoritariamente por los y las educadoras adultas. Entrevistas y charlas con otras agrupaciones afines -incluso por fuera del territorio del Merendero- fueron el principal contenido. Un segundo uso que tuvieron estas plataformas fue a modo de archivo. Para producir parte del contenido nuevo, se revisaron antiguas fotografías y álbumes sobre las actividades de los sábados. Volver a mirar y compartir imágenes antiguas permitió poner en perspectiva el proceso de trabajo, la temporalidad y los cambios que el espacio sufrió, materialmente pero también en términos de organización y crecimiento. La producción de imágenes sostenida desde 2008 encontró un espacio para la rememoración y la conservación en los sitios digitales del Merendero, sobre todo en tiempos en que la presencialidad se veía impedida.²⁷⁰

Un hito importante fue la primera muestra fotográfica realizada en junio de 2019 en un centro cultural en la Ciudad de Buenos Aires. Allí se recuperaron alrededor de 300 imágenes, compuestas por las fotografías realizadas a lo largo de los años de funcionamiento de la organización almacenadas sobre todo en Facebook; así como por algunas específicas realizadas para la ocasión.²⁷¹ Se montaron siete paneles de fotografías y una serie de dibujos realizados por los NNyA, que conformaron una muestra itinerante presentada posteriormente en distintos espacios, incluyendo experiencias digitales.²⁷² Actualmente tres de estos paneles están exhibidos en el Merendero (Figura 52). Los paneles abordan distintos ejes.

²⁷⁰ En la Parte III de esta Tesis se recorre con mayor detenimiento esta producción.

²⁷¹ En este caso, se invitó a la antropóloga y fotógrafa canaria Belma Hernandez-Francés León, quien tomó varias de las fotografías que forman parte de la Muestra desde 2019.

²⁷² Por ejemplo, la Muestra de Organizaciones Culturales y Comunitarias Autogestivas, que se organiza desde hace más de 15 años, en la que el Merendero participó presencialmente en 2019 y 2023 (en Burzaco y Claypole, provincia de Buenos Aires) y virtualmente en 2020 y 2021.



Figura 51: paneles en exposición en el espacio de muestras,2022. Fotografías de la autora.



Figura 52: espacio de exposición. Los paneles de fotografías perviven de las muestras de 2019. Fotografía de la autora.

El espacio y su cambio en el tiempo; los equipos de trabajo que habían pasado por allí; la práctica de fútbol, que tiene un lugar preponderante entre los chicos y chicas; las actividades musicales que fueron el tema de diversos talleres realizados con el correr del tiempo; los retratos de niños y adultos del espacio; y uno en particular donde se destacaban las gestualidades y las miradas que se dan a diario en el Merendero. Este último reviste un especial interés dado que permite rastrear ese gesto de acercarse como parte de un re-encuadre para mirar a las niñeces de los sectores populares.



Figura 53: uno de los paneles realizados para la muestra de 2019. Fotografía de la autora.

Las manos ocupan un lugar central en este panel. Son fotografiadas en detalle, aisladas o superpuestas, y son mostradas en acción: trabajando en actividades artísticas o de construcción del espacio, haciendo la tarea de la escuela, jugando, abrazando o siguiendo alguna lectura. El trabajo manual en sí vinculado a la niñez no es novedoso, sobre todo en el ámbito escolar, plagado de actividades prácticas, o en el caso de las infancias trabajadoras, atendiendo a los procesos laborales que desempeñan (sobre todo, aquéllos mecanizados en las fábricas para el caso de la niñez urbana). Tampoco en el campo de la acción política la imagen de las manos es nueva, como se aprecia en el motivo iconográfico del puño apretado, como símbolo de resistencia a la violencia autoritaria en sus distintas variantes.²⁷³ Un caso particular presentaban los afiches de la revuelta de París en el famoso “Mayo del 68”, cuando la unión entre estudiantes,

²⁷³ Ver Lutz Heusinger, «Faust» (puño), en Uwe Fleckner, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler, *Handbuch der politischen Ikonographie* (München: C.H.Beck, 2011), 293-300.

obreros y sectores campesinos, dio lugar a una potente iconografía que se apoyaba en aquella del “puño apretado” [*geballte Faust*] y lo unía con los espacios y símbolos específicos de la protesta (la pluma de los estudiantes, la fábrica o la tierra).²⁷⁴

Pero la aparición de este motivo iconográfico en un contexto diverso -como es el del Merendero- inserta un leve desplazamiento. Las manos no evocan la productividad laboral, ni tampoco el aprendizaje de una disciplina particular, más o menos estandarizada, como podría ocurrir en un aula. Tampoco evocan la resistencia política *contra* una autoridad desmesurada como en el caso de la iconografía del puño. Si bien es un espacio político, que confronta las condiciones concretas que estos NNyA tienen que enfrentar a diario, el repertorio estético desplaza las fórmulas políticas clásicas, en parte porque el sujeto que encarna esta lucha es la niñez. Su presencia, como veremos más adelante, corre los límites sensibles del quehacer político.

Las manos, en este caso, son vistas y exhibidas desde un juego de miradas que abre dos dimensiones renovadoras. Por un lado, la exploración del trazo o de la actividad en primer plano que las manos solitarias llevan adelante, donde se produce un detenimiento sobre la producción de esa mano singular, que podría ser la de cualquier niño/a o adulto/a dentro del Merendero. Por otro, las manos imbricadas, entre ellas o con el propio espacio. La repetición del gesto ubicuo a lo largo del tiempo indica una manera de trabajar en los talleres, pero también de hacerse, de construirse subjetivamente, cada niño/a y su experiencia singular, dentro del espacio colectivo. Esta dimensión táctil que la imagen resalta no sólo nos habla de la capacidad sinestésica de la imagen de evocar a los demás sentidos (trascendiendo lo que atañe estrictamente a los fenómenos ópticos); sino que nos devuelve a la doble dimensión del tocar: física y moral.²⁷⁵ En esta tradición iconográfica desplazada el hacer de NNyA cobra un matiz político más profundo, y que se conecta con otras prácticas asociadas a las infancias como son las escolares (Figuras 54 y 55).

²⁷⁴ Las imágenes de los afiches forman parte de la antología gráfica *Mayo del '68 . Afiches y Grafitis*, realizada por la editorial La Montaña en 2018 (Buenos Aires).

²⁷⁵ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014).



Figura 54: desplazamientos. Las manos y los puños como parte de los repertorios políticos. En la parte superior, se reproducen dos afiches célebres de John Heartfield, de las décadas 1920 y 1930, en el que el “frente rojo” del comunismo se contraponen al avance del nacionalsocialismo. Los afiches franceses corresponden a las gráficas que se utilizaban en las calles parisinas durante el llamado Mayo francés de 1968. Inferior: Las fotografías del Merendero son de actividades realizadas entre 2018 y 2022. La imagen que se encuentra en el extremo inferior derecho corresponde a la mano de una educadora adulta fue tomada por las niñas del taller de literatura infantil (2022).



Figura 55: aquí el juego propuesto es entre dos afiches del Mayo francés (1968) y dos fotografías del Merendero (2018). No solamente la imbricación de las manos en el juego de niños, que es un repertorio clave de muchos espacios autogestivos que trabajan con infancias; sino también el puño vinculado al propio territorio de trabajo. En este caso, el Merendero se contraponen a la fábrica.

También estos niños y niñas están asociados a una espacialidad concreta. En los modelos de la niñez romántica el espacio privilegiado era el de la naturaleza armónica o el interior burgués confortable; para el caso de los menores, era la ciudad corrompida, en sus márgenes más abyectos o las instituciones de encierro y los espacios de trabajo. En ambos casos, otra posibilidad era el ambiente escolar. ¿Qué pasa con las experiencias como las del Merendero? Aquí pueden verse dos emplazamientos: el lugar de militancia en sí; y el propio barrio. Pero no debe pensárselos como sitios destinados a los NNyA, sino que ellos aparecen como constructores de un espacio con el que, en simultáneo, están emergiendo. Las manos y los cuerpos de los NNyA construyendo literalmente los distintos salones del Merendero hacen de esos espacios no sólo una “ideación” adulta; sino una negociación en la que los NNyA dejan también su huella.



Figura 56: diseño del mural, durante el proceso de renovación de la cocina iniciado en 2018. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

Por otro lado, se encuentra otra arista en aquellas imágenes que exhiben un conjunto de manos superpuestas, tocándose y moviéndose en simultáneo. Ya no se delinea una figura individual, concentrada, explorada en su persistencia y en su introspección; sino un colectivo que produce conjuntamente. No con el ritmo disciplinado y mecánico de la fábrica, sino en un aparente desorden, donde los roces y las superposiciones predominan. Este conjunto de imágenes configuran ya no una exploración de la singularidad de la experiencia infantil, sino la constitución de una comunidad. A partir de estos cuerpos singulares, se expone el colectivo, parafraseando la sugerencia de Didi-Huberman a la hora de pensar cómo exhibir a los pueblos:

“Lo que hay que exponer son los pueblos y no los “yos”. Pero hay que abordar los cuerpos singulares para exponer a los pueblos en una construcción -una serie, un montaje- capaz de sostener sus rostros entregados al destino de estar entregados al otro, en la desdicha de la alienación o la dicha del encuentro.”²⁷⁶

El panel de fotografías de la Muestra que retrata a los equipos de trabajo de NNyA y adultos/as refuerza esta construcción colectiva y relacional que no solamente reflexiona sobre qué implica ser niño/a, sino también qué roles juegan los y las adultas y qué afectos son deseables en las relaciones intergeneracionales. Aquí sí pueden encontrarse múltiples imágenes de adultos jugando (Figura 57), volviendo al cuadro de Brueghel que tanta confusión generó ante la mirada de los educadores el día del taller (Figura 12).



Figura 57: Momentos de juego entre niños/as y adultos/as (2014-2023). Fotografías Les Pibes del Ombú.

²⁷⁶ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 54.

Como sugiere el autor francés, ya no estamos ante el retrato individual [*ego sum*], sino que la colectividad se afirma en la fórmula del *ego cum*. Este re-encuadramiento apuntala una filosofía de la coexistencia, “hecha de proximidad, acción recíproca y exposición mutua”.²⁷⁷ Se produce así un desplazamiento: del *Typus* social al sujeto y del sujeto a la comunidad. En este caso, de mirar a niños y niñas concretos a volverlos partícipes en la creación de imágenes que luego se comparten más allá del Merendero. Después de todo, como sostiene Sergio Martínez Luna,

“[...] el derecho a mirar no tiene que ver con el individualismo, el control o el voyeurismo, sino con la posibilidad de conjugar una subjetividad y una colectividad política que se asoma a la invención del otro como tarea compartida, común, comunista incluso.”²⁷⁸

Esto no quiere decir que se rompa del todo con las fórmulas hasta aquí presentadas, que ya a lo largo de los siglos han sufrido metamorfosis y “agitaciones”. En todo caso, lo importante es identificar qué desplazamientos tuvieron lugar, qué motivos iconográficos se recuperan y cuáles se invierten, y qué afectos se evocan alrededor de estas niñeces. Sin ir más lejos, en el espacio de la biblioteca del Merendero hay una pintura hecha en 2011 por niños que en aquel momento eran parte del espacio (y son hoy jóvenes adultos) que recupera una figura con la que en Argentina se siente y se piensa a los niños pobres de los suburbios: una versión vernácula de *Juanito dormido*, de la serie *Juanito Laguna* de Antonio Berni (1978).



Figura 58: El personaje de Juanito Laguna, creado por Antonio Berni. Izquierda: *Juanito dormido*, de la serie *Juanito Laguna* Año 1978. Antonio Berni, Museo MALBA, Buenos Aires. Centro: versión de *Juanito dormido* realizada en el Merendero con un grupo de adolescentes, 2011. Fotografía de la autora.

²⁷⁷ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 104.

²⁷⁸ Sergio Martínez Luna, *Cultura visual. La pregunta por la imagen.*, Pigmalión (Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2019), 93.

Derecha: la misma pintura, en su ubicación actual, dentro de la Biblioteca del Merendero, 2022. Fotografía de la autora.

La potencia política en parte reside en estas inversiones del *pathos*. Pero además, también la dimensión táctil de la producción visual de espacios así se reviste entonces de una potencia política. El cambio de encuadre -la aproximación y la participación- podría pensarse como una suerte de *auscultatio*, dado que auscultar es mirar escuchando (al cuerpo del otro): un “mirar con tacto”.²⁷⁹ El dispositivo-merendero reconfigura los órdenes de los cuerpos y también el orden sensible, en simultáneo. En principio, desplazando y “molestando”, interrumpiendo, una antigua fórmula que nos enseñó a mirar y sentir a las infancias pobres de las ciudades. Por ese motivo espacios como el Merendero pueden ser prismas privilegiados, en los que los desplazamientos y extrañamientos se producen no porque estén creándose experiencias nuevas desde cero, sino porque se invierten iconografías y repertorios preexistentes.

Pero hay otro desplazamiento central que ya no sólo tiene que ver con la confrontación entre figuraciones de la niñez, sino de dispositivos. La experiencia del dispositivo-merendero no puede comprenderse cabalmente sin abordar la tensa relación que se ha entretejido con el dispositivo por excelencia de la modernidad que permeó las prácticas infantiles, sus tiempos y sus conductas: el dispositivo escolar.

²⁷⁹ Georges Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (Buenos Aires: Manantial, 2014), 76.

Capítulo II: formas en tensión. Desplazamientos entre el dispositivo escolar y el dispositivo merendero.

En el año 2012, junto a un grupo de niños y niñas del Merendero se hizo un póster donde se explicaba qué es un merendero. Los chicos 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”.²⁸⁰ En 2020, en el marco de una nota periodística que nos hicieron²⁸¹, repetimos esa pregunta. ¿Qué es el Merendero? Los NNyA, muchos/as de ellos/as ya participantes en aquel primer encuentro, mantuvieron sobre todo la idea de que es un lugar para estar juntos, pero cambiaron su concepción respecto 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”.²⁸² La “casa” no fue mencionada, y cuando les preguntamos cuál era la diferencia con la escuela, dado que habían dicho que en el Merendero se aprende, uno de ellos respondió: “ah, no, ahí [en la escuela] sólo estudiamos”.

Carlos Skliar y Facundo Giuliano recorren algunas iconografías del acto de estudiar, que apelan a la soledad, al ensimismamiento, y a una cierta suspensión y distancia del entorno. Estudiar tiene que ver con un acto de admiración, de afán, de pasión. La palabra latina significa precisamente eso: dedicarse con afán.²⁸³ Así aparece ya en la *Iconología* de Cesare Ripa 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 59). 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.²⁸⁴ 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 con el modelo hegemónico europeo 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. Si ya vimos que así pasó con el interior doméstico de los hogares burgueses, el otro espacio que por excelencia se les ha asignado es la escuela.

²⁸⁰ Actividad realizada el 5 de octubre de 2012, registro propio.

²⁸¹ Nota:

<https://www.anred.org/2020/08/28/un-espacio-que-no-es-para-chicas-y-chicos-sino-de-las-chicas-y-chicos/> (Movimiento Etiopía, 2020, AnRed).

²⁸² Charla colectiva a través de WhatsApp entre 2 educadores y 4 niños, 10 de agosto de 2020.

²⁸³ Carlos Skliar y Facundo Giuliano, «La universidad: lo que fue, lo que es y ¿qué será?», *Pensamiento universitario* 19 (2020): 66-78.

²⁸⁴ Carlos Skliar y Facundo Giuliano, «La universidad: lo que fue, lo que es y ¿qué será?», *Pensamiento universitario* 19 (2020): 69.



Figura 59: *Studio*, de acuerdo a la iconología de C. Ripa. Edición 1654, Libro Terzo, p.610

¿Pero cómo puede pensarse ese acto ensimismado en una institución donde asisten tanto niños y niñas? ¿Qué dimensión cobra esta “soledad” del acto de estudiar al interior de un espacio habitado por tanta gente? Un grupo de adolescentes, con quien se desarrolla un taller continuado desde 2019, otorga la clave en una charla colectiva durante una actividad en el Merendero: en la escuela no tienen prácticamente amistades.²⁸⁵

En este capítulo se parte de estas percepciones de NNyA, sobre todo ante la bifurcación propuesta entre “estudiar” y “aprender”, que permitirá adentrarnos en cómo estos espacios construyen un vínculo entre lo subjetivo y lo comunitario. Para ello, se invoca la antigua iconografía del estudio, revisando además la relación entre las producciones imaginales que la institución-escuela nos ha legado y aquéllas que proponen espacios como el Merendero. El hecho de que éste último en años recientes haya decidido presentarse como un proyecto de Educación Popular no es menor, y aún en ese gesto dos elementos: sin duda el educativo, pero también una tradición de organización política de larga data en América Latina. Esa conjunción es afectada por los repertorios que se cruzan en la acción colectiva organizada y la educación,

²⁸⁵ Registro de taller, 4 de marzo de 2023

hegemonizada por el formato escolar. Sin duda, no hay un solo tipo de escuela, pero sí hay un modelo (o forma) pregnante, del cual aún las instituciones educativas no han logrado despojarse del todo: la producción imaginaria de la institución escolar moderna. No se hace referencia aquí al currículo de las asignaturas, sino más bien a un modo de sociabilidad y de producción de ciudadanía, y se presenta la posibilidad de pensar a los espacios merenderos como dispositivos también instauradores de ciertos modos de sociabilidad alternativos. No se hace este recorrido buscando las rupturas, sino más bien los *desplazamientos*, que permiten ver cómo las prácticas y las disposiciones de merenderos y expresiones comunitarias afines pueden generar un extrañamiento de actividades, espacios y vínculos que la sociedad ha naturalizado. Si la escuela se piensa como un dispositivo producto y productor de cierta subjetividad ciudadana, ¿qué tipo de dispositivo podrían ser las experiencias de Educación Popular? ¿Qué lazos y afectividades impulsan? ¿Qué imaginerías? ¿Se puede plantear una iconografía que se desprenda de éstas últimas ya no vinculada al estudio, sino al acto de “aprender”?

La escuela: forma, máquina estetizante y dispositivo

Una de las fórmulas que atravesó la representación de la niñez desde fines del siglo XIX fue la del/a niño/a alumno/a, situada en un contexto específico: el escolar. Como sugiere Carli, la historia de la infancia y la historia de la educación van de la mano.²⁸⁶ La relación entre los niños y niñas y la escolarización instituyó un imaginario que abarcaba a sujetos de distintas clases sociales, estableciendo a la escuela como el espacio primordial de la niñez. Ésta se instituye no sólo físicamente, como un espacio recortado con contornos y reglas propias, sino también como un período de la vida, un tiempo del año y como organizadora del empleo del tiempo cotidiano.²⁸⁷ En el caso argentino, la promulgación de la Ley de Educación Común N°1420 (1884), más allá de su efectiva incidencia en la práctica, fue fundamental para legitimar y expandir la difusión de la imagen del “niño-alumno”, que en un principio incluía e interpelaba a todos los niños y niñas de la nación.²⁸⁸ Este modo de entender a la infancia permite mirar a la escuela no sólo como una institución contextualizada, que cambiará con los vaivenes sociales y políticos de cada territorio y cada época; sino como un modo de sociabilidad que se impone por sobre otros posibles, estableciendo reglas para el aprendizaje pero también disposiciones corporales y una organización racional del tiempo y del espacio.

Esta concepción de la escuela la desarrolla la teoría francesa a partir de la idea de “forma escolar”, trascendiendo el análisis de la institución para entender a la escuela como una relación pedagógica, que fue fundamental en la construcción del orden moderno occidental. No solamente porque coadyuvó a separar el universo infantil del mundo adulto y replegarlo sobre sí

²⁸⁶ Sandra Carli, «Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina», *Revista argentina de Educación*, 1994, 9.

²⁸⁷ Myriam Southwell, «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.», en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.*, ed. Guillermina Tiramonti, Pensar la educación (Buenos Aires: Homo Sapiens Editores -FLACSO, 2012), 35-69.

²⁸⁸ Zapiola, *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*, 37.

mismo, sino porque además atravesó las fronteras de las escuelas y permeó otras prácticas sociales más amplias. Para autores como Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin, la sociedad moderna toda se ha escolarizado -un proceso enraizado en el formato escolar que empieza a delinearse en los siglos XVI y XVII-, y el modelo escolar hegemonizó el modo en que se concibió todo proceso educativo. Por dónde circulan los y las estudiantes, cómo se presentan ante los y las docentes, de qué modo se relacionan con la cultura escrita y otros rasgos disciplinadores nacen en esta particular pedagogización de las relaciones sociales y espaciales. Esto abarca incluso los modos en que adultos/as y NNyA se vinculan por fuera de la escuela (sobre todo en actividades “peri-escolares”), donde la estructuración del tiempo -incluso el de ocio- de NNyA sigue ciertos patrones nacidos y modelados en la escuela moderna.²⁸⁹ La relación entre esta institución y la modernidad es de doble sentido: “La escuela fue una de las mayores creaciones de la modernidad y, a la vez, uno de los motores principales de su triunfo.”²⁹⁰ A punto tal que hoy, el vínculo entre adultos/as y niños/as sigue siendo pedagogizante, como si en todo acto rutinario se evaluara tal o cual conocimiento de un niño, o como si todo momento compartido se enmarcara en un acto de aprendizaje. Separar lo niño del “ser alumno/a” a menudo no es posible. Una herencia, tal como señala Sandra Carli al hablar de la “captura pedagógica” de la infancia, nacida con los modelos positivistas de principios del siglo XX.²⁹¹

En este proceso de modelización, el rol de las imágenes fue fundamental, aún cuando recién en las últimas décadas se ha comenzado a indagar con mayor seriedad esta arista. De hecho, como señala Inés Dussel, la cristalización del modelo escolar moderno coincide con la expansión de ciertas tecnologías de la visión, como son los distintos tipos de proyectores luminosos, que encontrarán su punto máximo en el desarrollo del cine.²⁹² Sin embargo, aún hoy no hay una mirada concordante sobre la importancia del estudio de las imágenes en el campo de una historia cultural de la educación y sobre todo de esta “forma escolar”. Como señala María del Mar del Pozo Andrés, recae una sospecha sobre las imágenes, que pone en duda si pensarlas como “documentos” visuales, por su “carga subjetiva”, lo cual aún hoy acaba por desestimar su valor como “fuente”.²⁹³²⁹⁴ Ideas como fiabilidad, evidencia, testimonio, todavía se utilizan para acercarse -sobre todo desde la historia- al campo visual, dándole además a las imágenes un rol

²⁸⁹ Guy Vincent, Bernard Lahire, y Daniel Thin, *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2008).

²⁹⁰ Pablo Pineau, *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, 1a ed. (Buenos Aires: Teseo, 2014), 21.

²⁹¹ Carli, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Psicología - Psicología Educacional*.

²⁹² Inés Dussel, «Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad», *Estudos da Língua(gem)*, Memória, Cinema e Linguagem, 12, n.º 1 (2014): 77-100.

²⁹³ María del Mar Del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación* 25 (2006): 291-315.

²⁹⁴ Ver además los trabajos de Gustavo Fischman y Dino Pancani en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, eds., *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, 5a ed. (Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019).

secundario o situándolas dentro del mundo textual, para poder “leerlas” y desagregar el código que las compone. Sin ir más lejos, la escuela se sigue pensando como una “gramática” que dispone de un conjunto de reglas que definen cómo se ordenan el tiempo y el espacio, cómo se clasifica a los y las estudiantes, cómo se asignan las clases y cómo se estructuran las formas de evaluación y acreditación.²⁹⁵ Es así que en los análisis sobre las imágenes que circulan en las escuelas emergen términos como “iconotexto”, acuñado por Michael Nerlig a fines de la década de 1980, dado que la imagen se entiende en relación a su anclaje textual.²⁹⁶

Sin embargo, el *pictorial turn* [giro pictorial], de raíz norteamericana, también ha sido percibido por los y las historiadoras de la educación. Por lo tanto, a esta visión textualista se le superpuso la propuesta de los Estudios Visuales y su análisis de una cultura visual, en este caso, escolar. Investigadoras como Dussel incorporan algunos aportes de autores como Nicholas Mirzoeff o William J.T. Mitchell, aunque siguen refiriéndose a la cultura visual como un conjunto de “discursos” visuales.²⁹⁷ A esta perspectiva, debe sumársele la acentuación de los estudios de los afectos en el campo pedagógico, involucrando en gran parte la pregunta por los sentidos y su rol a la hora de moldear prácticas sociales y culturales. Esto no sólo implica pensar las relaciones entre docentes y estudiantes, sino también al afecto que “[...] se despliega en objetos, temas, espacios, relaciones, modos y sujetos.”²⁹⁸ Los tonos, los modos de mirar, los gestos y también la composición espacial (distribución de mobiliario, las posiciones de los cuerpos, sus cercanías y lejanías, etc.) son elementos que van cobrando mayor relevancia en los últimos años al estudiar la forma escolar.

²⁹⁵ Inés Dussel, «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos», *Historia de la Educación - Anuario 4* (2003 de 2002): 13.

²⁹⁶ Andrés, «Imágenes e historia de la educación».

²⁹⁷ Ver por ejemplo Dussel, «Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos.»

²⁹⁸ Hilda Mar Rodríguez Gómez, «Afectos y (d)efectos en educación», en *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación.*, ed. Carina Kaplan (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2018), 45.

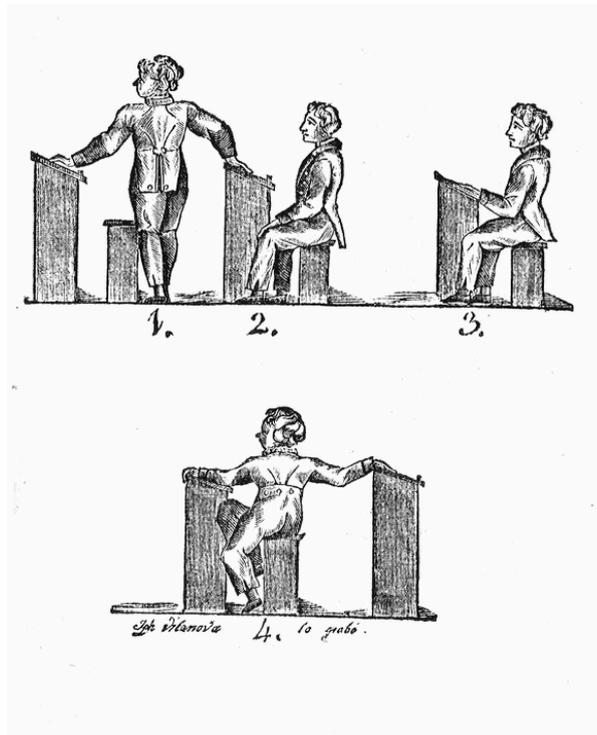


Figura 60: Grabado que muestra las posiciones del alumno en los bancos y mesas de la clase. Lámina perteneciente al *Manual práctico ó compendio del método de enseñanza mútua, traducido de los idiomas inglés y francés, que ha reglamentado y da á luz para las escuelas de Cataluña y demás de España*, de R. Don Joaquín Catalá, presbítero Director de la Academia Cívica de Barcelona, 1821. El Museo Virtual de la Historia de la Educación de Murcia (España) cuenta con una serie de grabados similares, del siglo XIX.

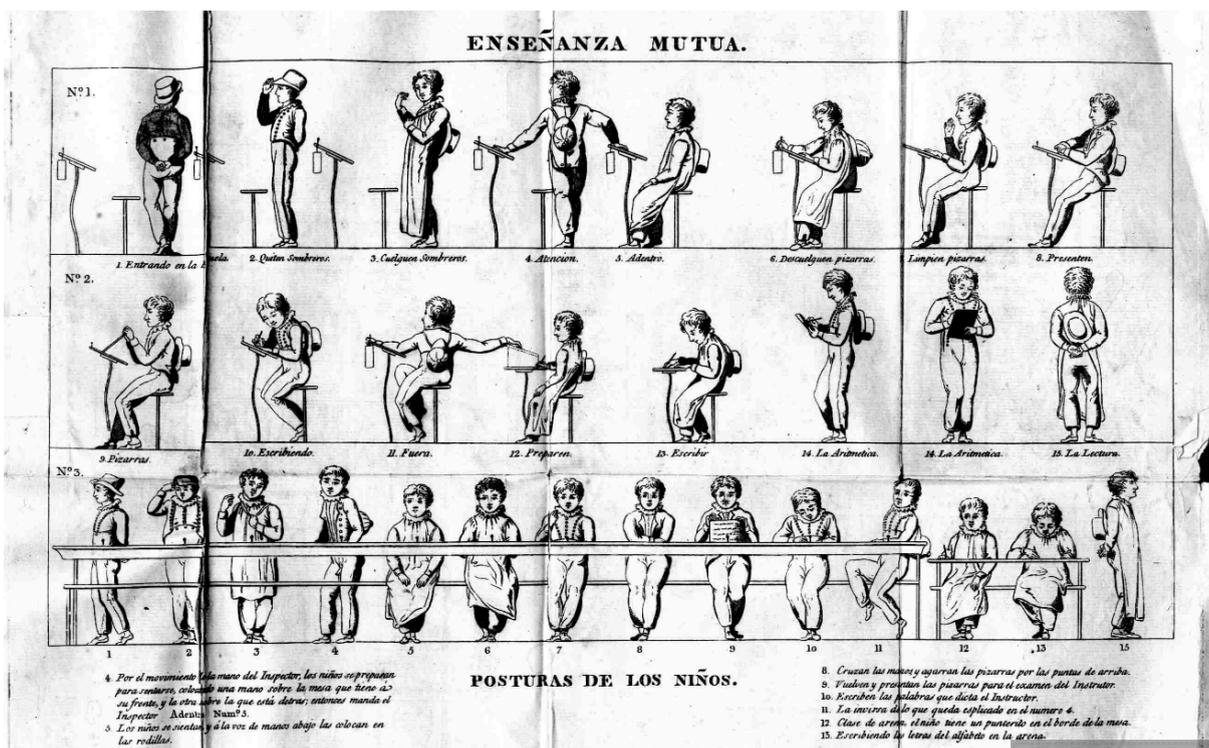


Figura 61: Grabado sobre las diversas posiciones de los alumnos en los bancos y mesas de la clase (sentados, de pie o al iniciar un movimiento). Lámina perteneciente al *Método de enseñanza mutua según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster, para uso de las escuelas elementales o de primeras letras*, 1820, Madrid. Museo Virtual de Historia de la Educación, Murcia.

Este solapamiento encontró un modo de expresión al analizar la escuela a partir de su *estética*, que imbrica a los sujetos en los espacios o contextos donde están inmersos. El concepto de “estética” desde las nuevas miradas de la historia de la educación alude al mundo sensible de la escuela de modo global, y nace de revisiones de autores como Walter Benjamin (Alemania), Katia Mandoki (México) o Jacques Rancière (Francia). Un conjunto de investigadores/as argentinos/as, siguiendo a Pablo Pineau, acuña así el concepto de “estética escolar”, íntimamente ligado con la producción de una educación sentimental que nace y se enraíza en el mundo sensorial de los sujetos.

“La estética escolar es comprendida como el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas. [...] [No] debe ser entendida como un espacio recortado del resto de las experiencias y procesos que se llevan a cabo en la escuela, sino como una de sus superficies constituyentes que sólo puede ser diferenciada con fines de análisis”²⁹⁹

Estas experiencias sensoriales son jerarquizadas y clasificadas para lograr constituir sensibilidades esperables y colectivas, que demarcan distintos capitales estéticos. De esto modo, se sigue pensando a la escuela en tanto aparato disciplinador y ordenador, pero desde un ángulo menos explorado, y que se nutre de sus disposiciones espaciales, sus imágenes, sus texturas y colores. La materialidad escolar cobra mayor importancia para entender cómo se interpela y convoca a los sujetos dentro de la escuela, en tanto seres sensibles, anclando la dimensión política del aparato escolar en este conglomerado sensible y “barroco”, que no es homogéneo ni unívoco, pero sí exhibe ciertas “invariantes” bastante antiguas de la forma escolar. Es en este sentido que Myriam Southwell sugiere que las instituciones como la escolar son “sedimentaciones de formas de otorgar sentido”, en la que algunas se tornan hegemónicas y se naturalizan.³⁰⁰ Pineau propone pensar a la escuela como una “máquina estetizante” que busca “[...] garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX.”³⁰¹

La metáfora de la “máquina” no es novedosa para pensar el mundo de las organizaciones y sobre todo su expansión burocrática. Ya en la década de 1960, en la academia anglosajona, se planteó entender a la escuela como una atmósfera o clima organizacional [*organizational climate*], en la que se destaca la idea de “complejo” [*complex*] y se apela a conceptos como

²⁹⁹ Pineau, «Historiografía educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina», 9.

³⁰⁰ Myriam Southwell, «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media», *Práxis Educativa (Ponta Grossa)* 6, n.º 1 (2011): 77.

³⁰¹ Pineau, *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, 22.

ethos, carácter, tono o cultura para entender su dinámica interna.³⁰² Si bien cada escuela contará con características particulares dependientes del contexto, esta perspectiva identifica ciertos rasgos comunes: valores, patrones, normas visuales y prácticas. Como sostiene Jon Prosser,

“Es importante reconocer que los patrones visuales de una escuela son una combinación de elementos genéricos y únicos a la vez. Aquéllos genéricos describen similitudes observables, inscriptas en las escuelas en términos de normas visuales, valores y prácticas, que hacen a una estética escolar dada por hecho o naturalizada, compartida. Sin embargo, como las escuelas están habitadas por individuos y permeadas por su capacidad de reinterpretar estos patrones genéricos, las personas también crean su propia visualidad escolar. Parafraseando a Marx, las personas hacen su propia escuela, pero no simplemente como ellos quieren.”³⁰³

La visión de la escuela como forma escolar o como máquina estetizante encuentra eco en el concepto de “dispositivo” tal como fue introducido en el capítulo anterior, así como con el concepto de “estética social” que MacDougall desarrolló precisamente al trabajar en la escuela Doon de India. Para la idea de “dispositivo”, Agamben revisa el concepto griego de *oikonomia*, que se refiere a la administración del hogar y que luego jugará un rol central en la teología griega, heredada posteriormente por la doctrina teológica de la cultura occidental. Ya no se aplicará solamente a la gestión de la casa y la resolución práctica de una situación particular; sino a la administración triple de Dios frente a la casa, la vida y el mundo. En la teología cristiana Dios le confiaría a Cristo la *oikonomía*, la administración y gobierno de la historia de los hombres. Los padres latinos traducen este concepto como *dispositio*. Esta genealogía teológica que observa Agamben en los estudios sobre dispositivos -desde Foucault hasta Heidegger- se ve articulada a través del antiguo concepto de *oikonomía*: “un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres”.³⁰⁴ Pero lo más importante es que esta gestión o praxis de gobierno no tiene un fundamento en el ser y por ese motivo todo dispositivo implica un proceso de subjetivación: debe producir un sujeto. Sin duda, esto es observable para el caso de la escuela: crea su sujeto y por tanto un orden en el que ese sujeto se inserta. Como señalaba el escritor cubano José Martí, personaje central del siglo XIX para el desarrollo de la Educación Popular en América Latina, la escuela es una *fragua* de espíritus: los *fabrica*.³⁰⁵ Para el caso de la niñez, no solamente es el espacio donde se cristaliza el modelo de la infancia romántica, sino que es constitutiva de su modelización, al igual que ocurre con la relación escuela-orden moderno. La escuela responde y

³⁰² Jon Prosser, «Visual methods and the visual culture of schools», *Visual Studies* 22, n.º 1 (2007): 13.

³⁰³ Prosser, 14. Traducción propia.

³⁰⁴ Agamben, *Qué es un dispositivo*, 19.

³⁰⁵ José Martí, *Ideario pedagógico*, 3a. ed. (La Habana: Centro de Estudios Martinianos, 2015), 82.

configura, siguiendo a Pineau, una “campana histórica de producción estética”, que en el caso argentino se arraiga en el proceso civilizatorio del cambio de siglo.³⁰⁶

Si bien pensar a la escuela como dispositivo no es novedoso, en menor medida se lo ha hecho en relación a la producción y circulación de imágenes y de espectadores. O mejor dicho, de modos de mirar y ser visto. Si el dispositivo, desde esta perspectiva que rescatan Pinotti y Somaini, es todo aquello que al interior o exterior de los márgenes de la imagen contribuyen a ordenar el espacio de la imagen en sí, la escuela además ordena superficies, luces, sombras y miradas. Aquí se puede recuperar el concepto de “estética social” de David MacDougall, que si bien comparte el término con aquél utilizado por los estudios argentinos que hablan de “estética escolar”; no es popular en las producciones académicas locales, ni se hace referencia a esta experiencia, nacida de las investigaciones que este antropólogo y cineasta realizara en una escuela de élite pupila para varones de la India. Esa investigación, que fue abordada por su serie fílmico-etnográfica *The Doon School* (2000-2004), le permitió pensar a la escuela como un ambiente sensorial [*sensory environment*] y un paisaje social que, en su combinación específica de rituales, texturas, movimientos y entornos, definía a la institución, tornándola familiar para sus ocupantes. El proceso de homogeneización que los estudiantes atravesaban al interior de la escuela se dirimía no tanto en los preceptos ideológicos, políticos y económicos, sino en el habitar cotidiano, sus gestos, y esta sensorialidad que permeaba todos los ambientes y las prácticas [*all-pervasive subject*]. No se trataba de filmar por separado aspectos de la rutina escolar, sino de encontrar el modo de acercarse a este complejo sensible que era la escuela y su atmósfera distintiva.³⁰⁷ La imagen y el campo visual se presentan como prismas privilegiados para abordar estos paisajes sociales y sensoriales que, con más o menos cambios, nos devuelven una idea de lo que es la escuela y sus efectos sobre nuestros cuerpos y modos de habitar.

Ya sea que se comprenda a la escuela como forma, máquina, dispositivo o complejo estético, en todos los casos la producción de imágenes ocupó un lugar primordial, aunque desde ángulos muy diversos, a saber:

- 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 niñas.³⁰⁸
- La construcción de ambientes educativos a partir de un diseño visual y un poblamiento de los espacios de enseñanza de determinado material pedagógico,³⁰⁹ lo cual implica

³⁰⁶ Pineau, *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, 22,23.

³⁰⁷ MacDougall, «Social aesthetics and embodied cinema», 3.

³⁰⁸ Runge Peña, Hincapié García, y Piñeres Sus, «Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio»; María Silvia Serra, «Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación», *Propuesta Educativa* 31 (2009): 127-28; Dussel y Gutiérrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*.

³⁰⁹ Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*.

darle centralidad a la cultura material de la enseñanza³¹⁰ y la relación que los actores escolares sostienen con estas materialidades.³¹¹

- 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). Cómo ha sido mirada la escuela, ya sea en su producción decimonónica como en aquellas experiencias que indagan en los intersticios y los espacios menos observados, también nutre esta proliferación de imágenes vinculadas a la estética escolar.³¹²
- Las iconografías del acto de estudiar³¹³ 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.³¹⁴ Aquí se incluye la iconografía de la niñez alumñizada,³¹⁵ y en todo caso lo que ocurre cuando un niño o niña se aparta de ese lugar que se le ha asignado socialmente.

Aquí rescataremos algunas características de estos abordajes posibles para trabajar la relación entre escolaridad y visualidad, dado que mantendrán una relación especular con las producciones estéticas del Merendero. No porque éste último sea un reflejo, sino más bien porque funcionará como espejo deformante de estas características que permean con mayor o menor intensidad la cultura visual escolar. No se propone una comparación, sino más bien el reconocimiento de ciertos desplazamientos que permiten plantear a los espacios como el Merendero no sólo como una experiencia formativa y por lo tanto educativa; sino también como un nuevo dispositivo. Así como la escuela logró configurar una “forma” de lo escolar, que subsiste en las prácticas cotidianas, incluso a modo de “sedimentación”³¹⁶ (conviven prácticas antiguas y prácticas novedosas al interior de las instituciones); la pregunta es si los espacios de educación popular también pueden erigirse como máquinas estetizantes que disputan el orden

³¹⁰ Bernat Sureda Garcia y Gabriel Barceló Bauzá, «The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 38 (1 de julio de 2021): 105-33, <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.266>.

³¹¹ María Gabriela Mayoni, «Estudiar la cultura material de la educación científica en la Argentina: mercado de consumo, circulación transnacional, prácticas educativas y apropiación local», *Història, Ciències, Saúde-Manguinhos* 29, n.º 3 (2022): 813-31; Massimiano Bucchi, «Images of Science in the Classroom: Wallcharts and Science Education 1850–1920», *The British Journal for the History of Science* 31, n.º 2 (junio de 1998): 161-84, <https://doi.org/10.1017/S0007087498003240>.

³¹² Mirta Zaida Lobato, *Infancias argentinas* (Buenos Aires: Edhasa, 2019).

³¹³ Facundo Giuliano y Carlos Skliar, «A propósito de la pereza y la *scholè*», *Archivos de Ciencias de la Educación* 13, n.º 16 (diciembre de 2019), <https://doi.org/10.24215/23468866e072>.

³¹⁴ Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en The New Era (1920-1939)», *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 8 (2018): 97-145.

³¹⁵ Eric Margolis, «Class Pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography», *Visual Sociology* 14, n.º 1 (1999): 7-38, <https://doi.org/10.1080/14725869908583800>.

³¹⁶ Southwell, «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.», 77.

político y sensible, o como formas, que no queden atrapadas sólo al interior de las organizaciones, sino que trasciendan sus límites y permeen prácticas sociales más vastas.

La materialidad del aprendizaje

En las últimas décadas, han acontecido distintos “giros” en el campo académico que renovaron las miradas para abordar interrogantes no tan nuevos. En el caso de los estudios sobre educación y escolaridad, puede pensarse en el giro material,³¹⁷ el giro ontológico y los estudios de performatividad,³¹⁸ el propio giro pictórico o la educación emocional.³¹⁹ La idea de que existe una “cultura escolar”, término acuñado en 1995 por Dominique Julia (*school culture*), impactó fuertemente en los estudios sobre su materialidad, es decir, “[...] los objetos que juegan un rol en la coreografía del proceso educativo y que condicionan o determinan los espacios en los que se desarrollan los eventos educativos”.³²⁰ Estos objetos son relevantes desde dos puntos de vista, por lo menos: uno vinculado a la industria educativa, que estableció circuitos, mercados, modos de uso y de comercialización, así como influyó (e influye) en el diseño curricular de las asignaturas.³²¹ Aquí prima el proceso de estandarización de dichos materiales de trabajo, que dieron lugar a un uso repetitivo de repertorios visuales y materiales de circulación internacional.³²² Por otro lado, siguiendo propuestas como las de Tim Ingold o Bruno Latour, los objetos importan en tanto funcionan como mediadores que se procesan en el flujo de relaciones e interacciones que tenemos con ellos. No se trata, desde esta perspectiva, de pensar sólo el objeto (la objetividad de la cosa) sino más bien el flujo de los materiales y “[...] el fenómeno que suscita en su interacción con la percepción, la sensibilidad, los imaginarios y las reflexividades de los sujetos en sus vínculos con otros y con el entorno”.³²³ En este sentido, las investigadoras argentinas Silvia Citro y Manuela Rodríguez proponen el concepto de “materialidades afectantes”, una amplia gama de materias de diversa procedencia que involucran

“[...] nuestras corporalidades, objetos, sonoridades, olores, gustos y espacialidades, es decir, toda manifestación actual en el mundo que pueda ser percibida por nuestros sentidos y que tenga la peculiaridad de suscitar una particular atención o puesta en foco

³¹⁷ Sureda Garcia y Barceló Bauzà, «The materiality of education».

³¹⁸ Citro y Rodríguez, «Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad».

³¹⁹ Carina Kaplan, ed., *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2018).

³²⁰ Sureda Garcia y Barceló Bauzà, «The materiality of education», 108. Traducción propia.

³²¹ Sureda Garcia y Barceló Bauzà, «The materiality of education»; Mayoni, «Estudiar la cultura material de la educación científica en la Argentina: mercado de consumo, circulación transnacional, prácticas educativas y apropiación local».

³²² Mayoni, «Estudiar la cultura material de la educación científica en la Argentina: mercado de consumo, circulación transnacional, prácticas educativas y apropiación local».

³²³ Citro y Rodríguez, «Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad», 37. Subrayado original.

perceptivo, la cual en muchos casos deviene de la labor estético-reflexiva que los ha investido.”³²⁴

Baste pensar para el caso de las escuelas las modificaciones en el mobiliario de las aulas y cómo de este modo se predisponían los cuerpos de los actores escolares de manera ordenada (Figuras 60 y 61). O por ejemplo, el caso que presenta la historiadora del arte Laura Malosetti Costa al recordar los cuadernos que se utilizaban en la enseñanza en Uruguay hace sesenta años, que exhibían en sus tapas el cuerpo de Tabaré, el personaje principal del poema nacional escrito por Juan Zorrilla de San Martín en 1884, un indio mestizo que sostiene un amor imposible -y trágico- con una mujer blanca de origen español (Figura 62). Como señala la autora,

“La tapa de los cuadernos no era una gran obra de arte, es evidente. Pero fue la imagen de Tabaré que alimentó la imaginación de sucesivas generaciones de niños en el Uruguay. Gracias a ella, por ejemplo, se imaginó el aspecto de los charrúas, se aprendió el origen de la nación en clave trágica, se imaginó en el cuerpo de ese indio, en la apariencia de sus adornos, en la forma de esos árboles de yeso, el aspecto de unos ancestros lejanos y el paisaje del origen. La imagen, por otra parte, retoma una larga tradición en la representación del héroe muerto. El *escorzo* dramático que presenta a ese cuerpo casi “colgado” ante los ojos de cada joven espectador plantea una presencia trágica y sensual de la historia y de la leyenda. No parece que su presencia en los cuadernos haya sido un ingrediente menor en la persistencia de la imagen de Tabaré en nuestra memoria.”³²⁵

³²⁴ Citro y Rodríguez, 37.

³²⁵ Laura Malosetti Costa, «Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar», en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.*, ed. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019), 162,163.

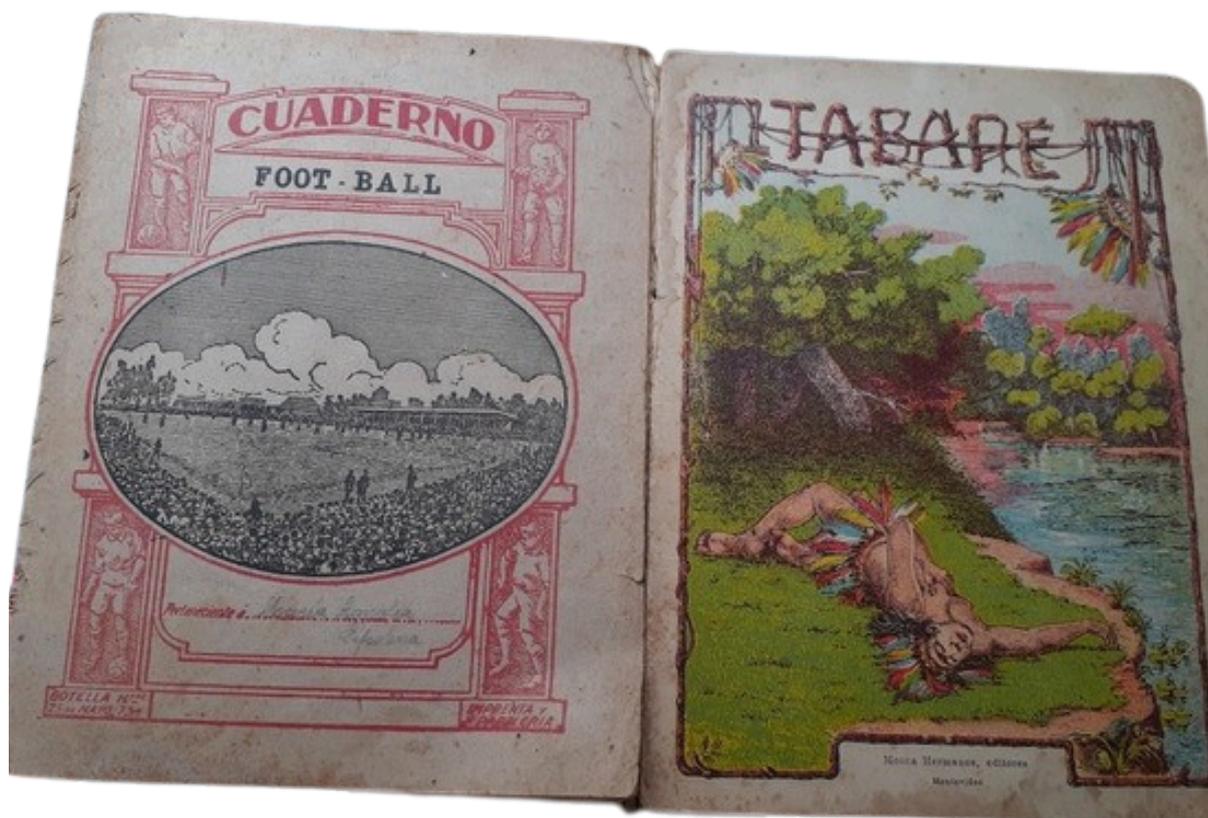


Figura 62: Cuaderno de enseñanza con la figura de Tabaré, Uruguay.

Sea que abordemos la relación entre objetos y escolaridad desde el enfoque de la cultura material pedagógica y su comercio estandarizado, o a partir de una mirada “afectiva” y relacional, las imágenes en sus distintos medios desempeñan un papel importante. No solamente porque conforman gran parte del acervo y del patrimonio educativo utilizado para la enseñanza, sino también porque dan cuenta de la capacidad pedagógica que se les asignó y su poder de influencia en la vida de NNyA.

Un caso pionero para pensar estas relaciones fue el del pedagogo checo, Johannes Amos Comenius (1592-1670), tomado usualmente como un autor paradigmático en la indagación del vínculo entre imagen, imaginación y formación, fundamentalmente por su obra *Orbis sensualium pictus*, publicada en 1658. Este manual escolar, que se utilizaría en Europa por varios siglos, se sitúa en un momento particular del pasaje de un discurso pre-moderno a una pedagogía moderna. En él, prima una concepción sensible de la enseñanza, en la que la imagen tiene un lugar central, dado que, según el autor, deja una huella más intensa que la expresión verbal, pero además fomenta la creación de nuevas imágenes (*imaginatio*).³²⁶ Para él, la escuela es una escuela de lo sensible, como preludio de la escuela intelectual, y por eso el manual inicia con una invitación del maestro al discípulo a recorrer el mundo y observarlo

³²⁶ Runge Peña, Hincapié García, y Piñeres Sus, «Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio», 88.

todo.³²⁷ Comenius destaca la fuerza formativa de la imagen, en tanto que simplifica pero también le da forma a lo que representa. De este modo, no sólo despierta la curiosidad de los niños y niñas, sino que además construye y muestra un orden del mundo. La imagen necesita de la mirada y del proceso imaginativo para volverse formativa, y al mismo tiempo orienta cómo mirar a ese mundo desde una perspectiva pedagógica. Así, Comenius presenta en su *Orbis sensualium pictus* una visión ordenada del mundo a través de las imágenes, que ayudan a la memorización y se vuelven motivadoras para las niñas.³²⁸

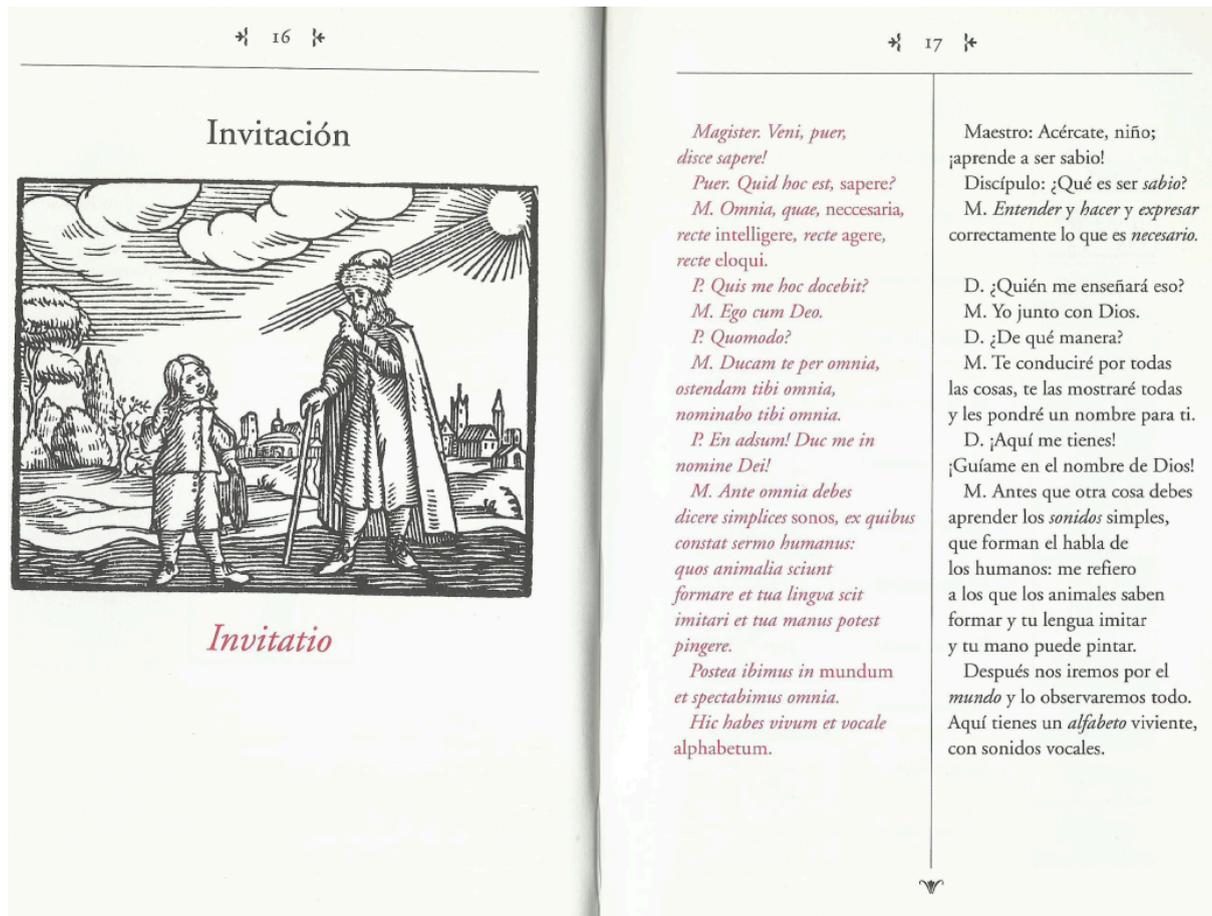


Figura 63: Invitación del maestro al discípulo en la obra *Orbis sensualium pictus*, del pedagogo checo Comenius.

Estas concepciones las podemos encontrar también en otras obras célebres, de origen europeo, que tendrían repercusión en países como Argentina. La investigadora Sandra Szir recupera en este sentido los trabajos de Johan B. Basedow y su *Elementarwerk* (1770-1774), o los doce tomos de Friedrich J. Bertuch, publicados a fines del siglo XVIII y que a través de las imágenes abarcaban el mundo natural como el social. También menciona los escritos franceses del siglo

³²⁷ Iohannes Amos Comenius, *Orbis sensualium pictus*. El mundo en imágenes. (Barcelona: Libros del zorro rojo, 2017 [1658]).

³²⁸ Runge Peña, Hincapié García, y Piñeres Sus, «Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio».

XVII, como la obra *El catecismo puesto en figuras* de Canisius, o la obra de Bernard de Montfauçon que a través de formas visuales recorría iglesias, monumentos y elementos propios de la vida militar.³²⁹ En el siglo XIX, en este país así como en Inglaterra, aparecerían distintos libros y documentos estatales pregonando el uso de recursos visuales para enseñar, así como dispositivos ópticos a emplear en las escuelas -aún restringidas a las clases altas-. En el caso argentino, el uso de imágenes producidas en Europa y Estados Unidos en manuales escolares así como revistas y periódicos infantiles no cesaría hasta entrado el siglo XX.³³⁰ Por otro lado, éstas tendrían diferentes funciones: 1) pedagógicas, en cuanto a los contenidos pero también a los códigos de comunicación y los modos de mirar; 2) persuasivas, al ser vehículos privilegiados para diseminar contenidos morales y valores religiosos y 3) finalmente, placenteras, es decir, las imágenes también se asociaron a la búsqueda de un placer estético, que muchas veces entraba en colisión con los “anclajes” que los textos escritos querían imponerles a las ilustraciones.³³¹

Sin duda, sería el siglo XIX el que acabaría por cristalizar el uso de las imágenes para la enseñanza, dando lugar a una profesionalización de la producción, que para el siglo XX estaría notablemente serializada y contaría con una distribución internacional. La influencia de las ideas de Heinrich Pestalozzi (1766-1827) dejaría una huella profunda en propuestas que luego tendrían lugar en la llamada Escuela Nueva, Progresiva o Progresista, o Educación Activa.³³² En ellas, la activa relación con el entorno, a través del acto de observar y manipular [*by seeing or handling*] sería mucho más importante que la escucha de una lección.³³³ La relación con las “cosas mediadoras”, si se vuelve al término de Latour, sería central en el quehacer escolar, incluso dentro del aula -cuando no se podía salir a un entorno natural para experimentar-. Por eso mismo, láminas, mapas y diversos tipos de imágenes poblaron las paredes de las aulas y dieron forma a ese espacio, dado a ver a su vez por el registro visual utilizado para difundir las actividades escolares. La producción de pinturas y dibujos en un principio, y posteriormente fotografías y postales, e incluso filmaciones, prolifera conformando una “memoria densa y extensa” de la cultura escolar.³³⁴ Si bien en distintos “momentos vitales” de la escuela primará uno u otro medio, lo cierto es que el dispositivo escolar se ha encargado de producir una vasta imagería sobre la vida en su interior y los rituales cotidianos, los resultados de los procesos educativos, las infraestructuras edilicias -sobre todo de “escuelas modelos”-, y las dinámicas y disposiciones que hacen al buen funcionamiento de las instituciones (el “buen hacer del aula”, en términos de Eulàlia Collelldemont³³⁵).

³²⁹ Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, 76,77.

³³⁰ Szir, *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*.

³³¹ Szir.

³³² Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas, y Bernat Sureda Garcia, *Fotografía i Història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma, Mallorca: Lleonard Muntaner, 2012), 14.

³³³ Bucchi, «Images of Science in the Classroom».

³³⁴ Eulàlia Collelldemont, «La memoria visual de la escuela», *Educatio Siglo XXI* 28, n.º 2 (2010): 137.

³³⁵ Collelldemont, 151.



Figura 64: un caso paradigmático es el álbum de Vistas de Escuelas Comunes, que el Consejo Nacional de Educación le encarga al fotógrafo Samuel Boote en 1889. En él se aprecian no sólo los modernos edificios sino también interiores de aulas y las clases “funcionando”. Este álbum participó de la Exposición Universal de París de ese mismo año. A: Clase funcionando de una escuela de varones (2do grado). B: Clase funcionando en una escuela de niñas (3er grado). C: Jardín de infantes.³³⁶

Sobre todo para el caso del movimiento de la Escuela Nueva, la producción y difusión de imágenes fue de gran importancia, fundamentalmente para diferenciarse de la escuela más tradicional y su disposición espacial (Figura 65).³³⁷ 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. 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.³³⁸

³³⁶ Marta Mirás, «La arquitectura de las fotos. Buenos Aires en el 1900.», *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas-FADU / UBA* 41 (2011): 71-86.

³³⁷ Braster y Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en Imágenes».

³³⁸ Braster y Pozo Andrés, 106,107.

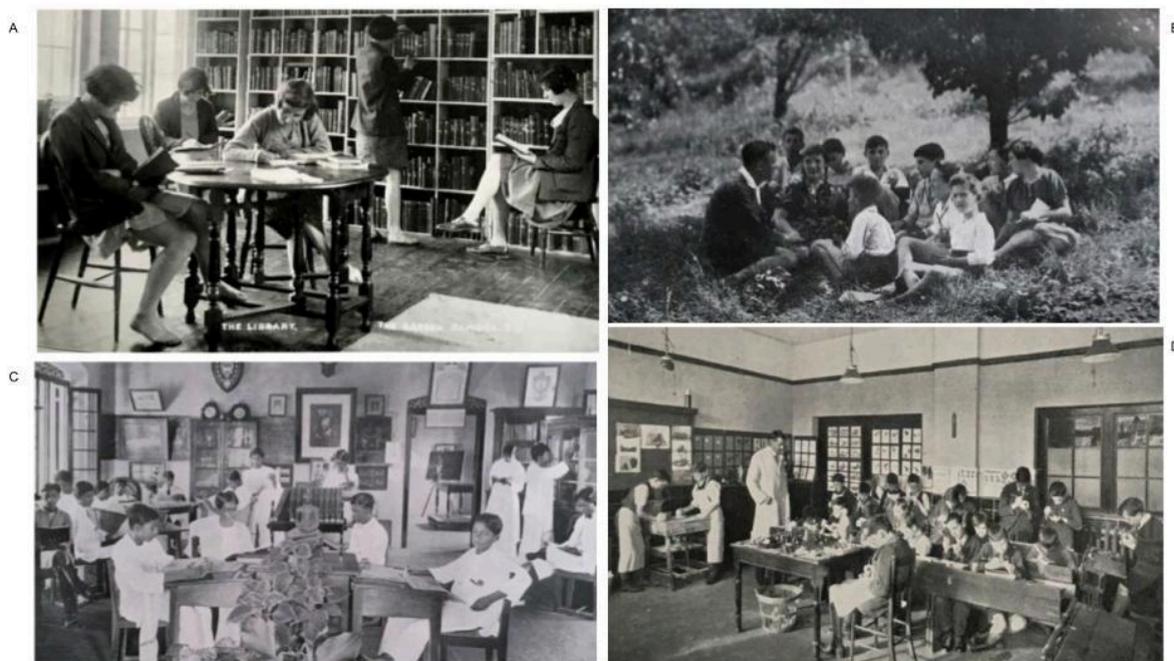


Figura 65: Fotografías reproducidas por la publicación *The New Era*, publicación inglesa que circuló entre 1920 y 1939. Contó con una versión alemana, *Das Werdende Zeitalter* (1922-1932), y una francesa, *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1947). Las imágenes difundidas abarcaban distintos países, estableciendo 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).

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 los docentes en el aula, qué elementos se utilizaban, cómo se ubicaban los niños y las niñas, 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. Ya en el *Orbis sensualium pictus* de Comenius, la disposición al interior de la escuela era digna de atención (Figura 66). El maestro y los discípulos tienen un sitio asignado así como funciones claras. También figuran ya los útiles propios del aula -la pizarra, la tiza, los bancos- y hasta los elementos para castigar a los estudiantes “insolentes y negligentes”.

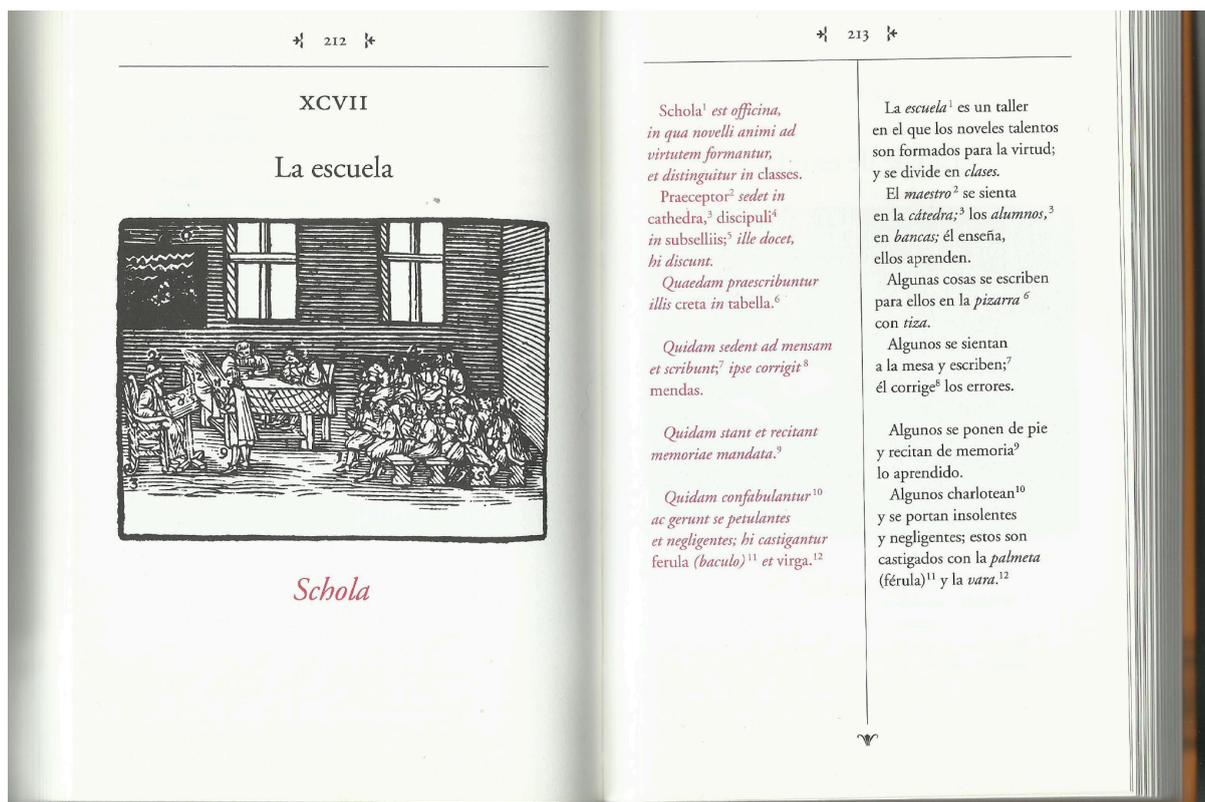


Figura 66: “La escuela”, de acuerdo al *Orbis sensualium pictus*, lámina XCVII

De acuerdo con Jan Masschelein y Maarten Simons, la escuela tiene una dimensión tecnológica, que se expresa en una cierta materialidad (los edificios, las aulas y la disposición de su mobiliario), en las herramientas usadas por docentes y estudiantes (pizarra, tiza, bolígrafo, libros, etc.) y los métodos de trabajo. Esto redonda en una cierta técnica escolar que busca optimizar, desde la perspectiva de estos autores, el rendimiento escolar.³³⁹ Esta dimensión técnica ya se apreciaba en la visión de Comenius en el siglo XVII sobre la escuela, que encuentra continuidades en la experiencia escolar actual, y no sólo afecta el funcionamiento interior de la escuela, ni tiene como receptor solamente a la comunidad escolar: la difusión de imágenes también pensaba en una audiencia más amplia, que aunque no asistiera personalmente a clases, también era parte y destinataria de lo que el dispositivo escolar modelaba.

³³⁹ Maarten Simons y Jan Masschelein, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Educación: otros lenguajes (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014), 112,113.

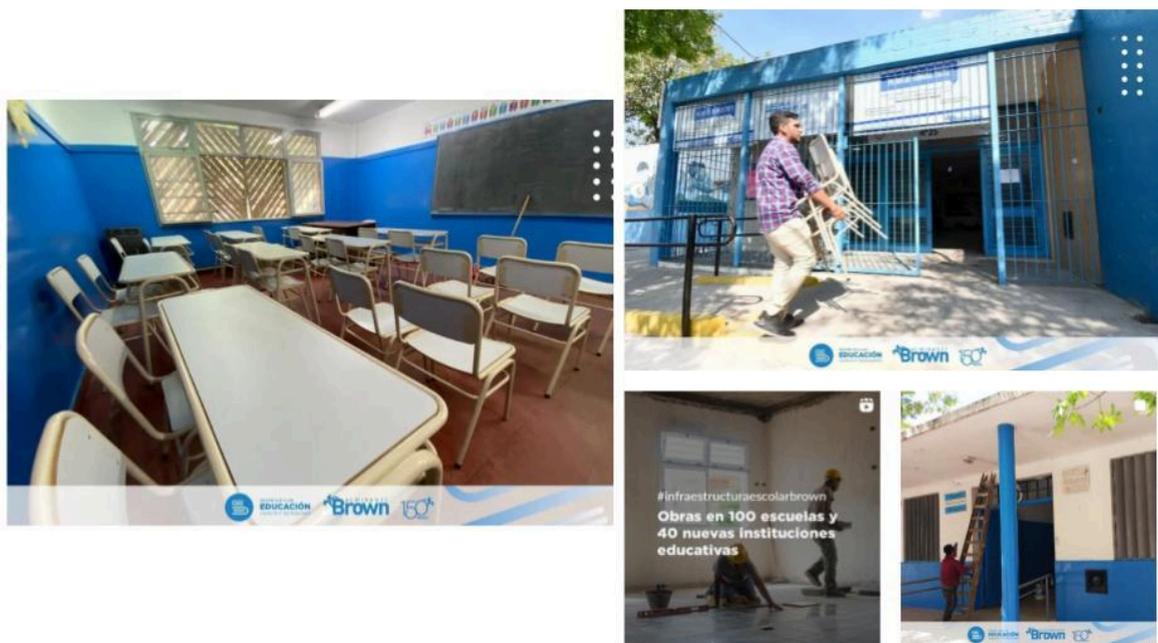


Figura 67: bancos brindados por el municipio de Almirante Brown para el inicio del ciclo escolar 2023 a diversas escuelas locales. La mayoría de las fotografías utilizadas para difundir la gestión del gobierno municipal refieren a la infraestructura edilicia o al mobiliario. Fuente: cuenta oficial de Instagram de la Secretaría de Educación municipal de Almirante Brown.³⁴⁰

Como sostiene Colleldemont, en muchos de estos casos, antes que elementos de índole estrictamente vinculados a los contenidos enseñados, esta producción visual apela a las actitudes vitales que los procesos formativos escolares se supone deben transmitir. La enseñanza o la educación no se reducen solamente a la *instrucción*, una idea que no surge en la modernidad. Por ejemplo, en la *Iconología* de Ripa, la Educación es figurada como una mujer de edad madura, con los pechos descubiertos³⁴¹, que además de ofrecer a un niño un libro, lo acoge en sus brazos (Figura 68). Por tanto, además de la enseñanza de la lectura, o de la instrucción en sí, la Educación brinda el alimento espiritual: enseña las letras así como las buenas costumbres. “La educación es el fundamento que permite elegir la virtud y huir del vicio”,³⁴² “enderezando” a la juventud, que se simboliza como una planta o un terreno fértil, que puede llenarse de cardo y espinas si no se lo cultiva como corresponde. Aquí nuevamente la formación

³⁴⁰ Cuenta oficial: <https://www.instagram.com/secretariaeducacionbrown/> (consultado 4 abr. 2023)

³⁴¹ En la *Iconología* de M. Gravelot y Cochin, editada en París en 1791, la alegoría de la Educación aparece además derramando leche de sus pechos, símbolo de la alimentación ofrecida al niño [*nourriture spirituelle*]. Ver lámina 8 de *Iconologie par des Figures ou Traité complet des Allégories, Emblèmes & Ouvrage utile aux Artistes aux Amateurs, et pouvant servir à l'éducation des jeunes personnes*.

³⁴² Ripa, *Iconología*, 168. Traducción propia.

implica elegir el “buen” camino, que es aquel que protege al niño de una posible caída en el vicio.



Figura 68: alegorías de la Educación en la Iconología de Cesare Ripa y la obra francesa de H.F. Gravelot y Ch.N. Cochin

Si se toman en cuenta todos estos elementos, la escuela efectivamente se presenta como una “máquina estetizante” y un determinado “complejo estético” que cuenta con una morfología propia, modelada por imágenes y aparatos que le dieron forma a una idea de “ser alumno/a”. A su vez, esta configuración de la forma escolar implica intensificar ciertas experiencias y disciplinamientos de los cuerpos y conductas, en detrimento de otras. El buen camino -ajeno al vicio- respondió a una visión que se impuso por sobre otras formas de vida, que en el caso de los países latinoamericanos implicó, entre otras cosas, desacreditar los modos de vivir y los aprendizajes indígenas presentes en el continente, y hasta el de las mismas clases populares. Algunos autores lo llevarán a un punto más extremo: la forma escolar que nos legó la modernidad europea (colonialista) no solamente es una máquina estetizante productora de una cierta sensibilidad -expresada en la sensatez y la racionalidad-; también responde a una ética cristiana, plagada de restricciones y disciplinamientos, que impone una forma-sujeto a partir de la repetición de conductas prediseñadas. Esta apuesta es también una disposición estética, que se caracteriza por un cierto estatismo, una formación del sujeto-alumno permeada por el aparato colonial, y una domesticación del tiempo y del espacio. Desde esta mirada, la escuela -que trasciende a la institución e invade las relaciones vitales cotidianas- se halla sensiblemente enemistada con la estética de lo plural y lo diverso, por lo tanto el escenario que depara esta

disputa es una “batalla estética”, donde lo impensado, lo no-reglado, lo innecesario es desestimado.³⁴³

Desde este malestar, en América Latina se plantearon modelos educativos alternativos, muchos de los cuales estaban vinculados a lo que se conoce como “Educación Popular”. En el continente, desde la instauración de las naciones modernas, hubo voces que bregaron por la creación de modelos educativos para toda la población que no se inspiraran en aquellos europeos. Simón Rodríguez (Venezuela, 1769-1854) y José Martí (Cuba, 1853-1895) son claros exponentes de esta búsqueda, que se impulsó incluso desde el aparato estatal. Ya en el siglo XX, nuevos repertorios vinculados a los movimientos sociales y políticos contestatarios tendrían lugar: escuelas y espacios de formación autogestionados o co-gestionados, escuelas sindicales, bibliotecas y universidades populares, círculos de estudio y hasta aparatos de prensa propios de organizaciones obreras. La concepción de educación popular en estos casos se estrechó con la formación política, en general atravesada por una perspectiva de clase. Así es como se rescata ya no que la actividad educativa destaque una dimensión política, sino que la praxis política en sí tiene una dimensión educativa que le es propia. Luego en la década de 1960, aparecería la propuesta de la Educación Liberadora, cuya figura central fue el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), y en las décadas posteriores se organizarían en el continente otras iniciativas político-ético-educativas, imbricadas entre sí. En los años 1970s, un equipo coordinado por el académico brasileño Carlos Rodrigues Brandão (1940) acuñó el término de Educación Popular para referirse a los procesos educativos asociados a movimientos sociales emancipatorios, que se multiplicaban en la región.³⁴⁴ Si bien existen sistematizaciones sobre qué es la Educación Popular, sus alcances y los proyectos frustrados que quedaron en el camino, o los matices que ésta toma en las distintas experiencias³⁴⁵; en general, la dimensión estética de estas apuestas pasa inadvertida.

¿Cómo pensar a los espacios como el Merendero en relación a este complejo sensible escolar y su morfología? ¿Se puede pensar una “fragua de espíritus” también en estos espacios? ¿Podríamos hablar de una “forma merendera”? Se proponen dos abordajes. 1) Uno recae sobre el propio entorno de trabajo, emplazado en un barrio popular y que desde el año 2008 se construye sobre todo como un espacio de trabajo con NNyA. A la escuela, entendida como un

³⁴³ Javier Sáenz Obregón, «La escuela como dispositivo estético», en *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, ed. Graciela Frigerio y Gabriela Diker, Seminarios del CEM (Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007).

³⁴⁴ Oscar Jara Holliday, «Las reinvenções de las Educaciones Populares», en *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur.*, ed. Fernando Lázaro, Fernando Santana, y Ezequiel Alfieri (Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2019), 11-18.

³⁴⁵ Fernando Lázaro, Ezequiel Alfieri, y Fernando Santana, eds., *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur* (Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2019); Oscar Jara Holliday, *La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. (Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2020); Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana* (Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005); Carlos Rodrigues Brandão, «Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias», *Polifonías. Revista de Educación* IV, n.º 7 (2015): 21-68.

dispositivo y una máquina estetizante, se le contrapone así otro dispositivo, que si bien parece representar una experiencia singular, se inscribe en un modo de organización que podemos encontrar en distintas barriadas populares de los centros urbanos latinoamericanos. Además de referirme aquí a los merenderos y centros comunitarios, debe pensarse el cruce de estos espacios con la tradición sudamericana de la Educación Popular. No todos los merenderos se inscriben en esta práctica, pero propongo pensar que la cristalización de la trayectoria de algunos espacios que trabajan con NNyA (y no con adultos/as) puede tomar la forma de un proyecto educativo alternativo. De todos los elementos posibles de analizar, aquí se hará referencia a su producción estética y visual, sobre todo al abordar su construcción material y la relación que se instituye entre los sujetos y el entorno. 2) De allí se desprende el segundo punto de contacto con la cultura escolar desarrollada en los últimos dos siglos: las fórmulas visuales de la niñez que modeló. Las iconografías relativas a las infancias que se desprenden del sistema escolar moderno hegemónico entrarán en tensión con las que nacen de estos espacios educativos y políticos alternativos, aún cuando no haya una ruptura total.

Forma merendera

Life as such is formless, yet incessantly generates forms for itself
Georg Simmel, 1918

En *Quiénes educan a los chicos* (2011),³⁴⁶ la antropóloga Laura Santillán describe los espacios merenderos y los centros de apoyo escolar como sitios de mediación de la escolaridad de niños y niñas de las clases populares urbanas. Si bien su trabajo de campo fue realizado en Tigre y San Fernando (Provincia de Buenos Aires), las experiencias que expone coinciden casi punto por punto con aquéllas que encuentro en el distrito de Almirante Brown. Las trayectorias de los NNyA, la presencia de figuras adultas en estos centros que acompañan los procesos formativos de los chicos y chicas, el emplazamiento de los centros en los corazones de los barrios populares y el ordenamiento de la jornada de trabajo son elementos compartidos por muchas de estas expresiones comunitarias que mantienen un vínculo cercano con las escuelas y con estas niñeces. Al recorrer los centros, Santillán señala su precariedad material, pero también le llama la atención cómo estos ambientes son acondicionados en su interior:

“Los espacios de trabajo en los centros de *apoyo escolar* suelen ser muy austeros, aunque nunca me pasó por desapercibido la manera en que las paredes de casi todos ellos estaban colmadas de láminas alusivas a distintos temas. Es común ver, por ejemplo, junto con tablas de multiplicar y reglas ortográficas, muestras extensas de las producciones de los chicos y carteles referidos a las problemáticas barriales.”³⁴⁷

Así como a MacDougall se le volvió necesario entender a la escuela india como un paisaje y una atmósfera social, sensible y política; a Santillán no se le pasa por alto una forma singular de

³⁴⁶ Santillán, *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*.

³⁴⁷ Santillán, 69. Subrayado original.

producción espacial de los merenderos y centros de apoyo escolar que recorre. Si bien ella no habla de una estética social, o de los complejos sensibles que se construyen en estos espacios, logra reconocer modos de distribuir y de construir esas texturas, visualidades y objetos -incluso enmarcados en la austeridad o la precariedad- que también exponen la identidad de estos lugares. Lejos de ser contextuales, estos elementos pensados en conjunto y situadamente dan pistas sobre la especificidad de aquellos espacios populares o comunitarios que los NNyA transitan a veces como primera forma de participación ciudadana o política, aún cuando no puedan definirlo en esas palabras. Virginia Manzano, al recorrer los barrios y los complejos construidos por la organización política Tupac Amaru en la provincia de Jujuy donde se llevan adelante procesos formativos, también encuentra una especial atención puesta en lo que ella denomina “régimen estético”, recuperando la definición de Marc Abélès y Máximo Badaró. Éste

“[...] remite a los modos en que la experiencia política se inscribe en la organización del campo de lo sensible, empujando el entendimiento de la vida política más allá de los dictados del comportamiento racional, para poner en juego la operatoria de símbolos, imágenes, tecnologías y corporalidades.”³⁴⁸

La combinación de materiales, colores, la iluminación o la higiene de los espacios eran una parte fundamental de la praxis política de aquel colectivo, así como la ropa que usaban las personas que formaban parte de él. Eran marcas identitarias tanto hacia dentro, de pertenencia; como hacia afuera. La investigadora menciona que cuando se realizaban marchas en las calles, “los detalles estéticos” cobraban un interés mayor, y así es que de tanto en tanto algunos militantes le preguntaban cómo se veían desde afuera.³⁴⁹

La misma preocupación por la exacta distribución de mobiliario y de objetos de uso cotidiano se encuentra en la interesante experiencia de los Hogares Escuela dirigidos por la Fundación Eva Perón, creada en 1948, dirigidos a las infancias institucionalizadas. La conjunción entre lo que implica “un hogar” y “una escuela” atraviesa la identidad de estos espacios, construidos a lo largo de toda la Argentina, símbolo del proyecto político peronista. Como señala Jacqueline Attara,

Desde un primer momento se buscó que expresaran un carácter diferenciador, al respecto Eva Perón enunciaba: “he suprimido las mesas corridas y las paredes frías y desnudas. ..las mesas del comedor tienen manteles alegres y cordiales,...las paredes deben ser también así, familiares y alegres: pinturas luminosas agradables y evocadoras”. Y confirmaba: “Los niños de mis hogares no usan ninguna clase de uniformes. En fin todo es más hogar que escuela.”³⁵⁰

³⁴⁸ Virginia Manzano, «Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: la Organización Túpac Amaru en el norte argentino», *Revista Ensamble* 3, n.º 4/5 (2016): 66.

³⁴⁹ Manzano, 66.

³⁵⁰ Jacqueline Beatriz Attara, «Prácticas sociales e institucionalización de la Infancia durante el primer peronismo. Estudio de caso Hogar Escuela Coronel Juan Domingo Perón», en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. (XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de

Cuando se analiza la experiencia de los Hogares Escuelas, la distribución y la calidad de los objetos y ambientes que los constituían ocupa un lugar central (las camas, las alfombras, los dormitorios amplios, la elección del tipo y tamaño de mesas a utilizar, los dibujos en las paredes, la iluminación, etc.).

Esta preocupación por los espacios donde la práctica política se lleva adelante, sea más o menos ordenada o coherente, marca la importancia de los entornos a la hora de pensar relaciones interpersonales. Pero tal como se preguntaba MacDougall, ¿cómo puede aprehenderse algo tan elusivo y al mismo tiempo omnipresente? ¿Algo que es obvio y en paralelo se halla disperso en un amplio rango de fenómenos culturales? El antropólogo llegó a la conclusión de que para captar esta estructura sensorial [*sensory structure*] de la estética social, que es tanto un producto como el fundamento mismo de la vida diaria, tendría que aproximarse de manera oblicua a su objetivo, a través de determinados objetos materiales y eventos, investidos por esta producción estética. Podrían ser eventos destacados o cotidianos, extraordinarios o rutinarios; así como los objetos mismos. Por ejemplo, para entender la dinámica entre niños más jóvenes y aquéllos de más edad en la escuela Doon, prestaba atención a la arenga deportiva cuando se enfrentaban los equipos en alguna competencia escolar. Los más grandes reproducían ciertos gestos y coaccionaban a los más jóvenes a actuar de determinada manera. Los tonos, las miradas, no eran sólo expresiones espontáneas. Se aprendían allí dentro, y generaban dinámicas interetarias no sólo dentro de las aulas, sino en las interacciones escolares a nivel global.

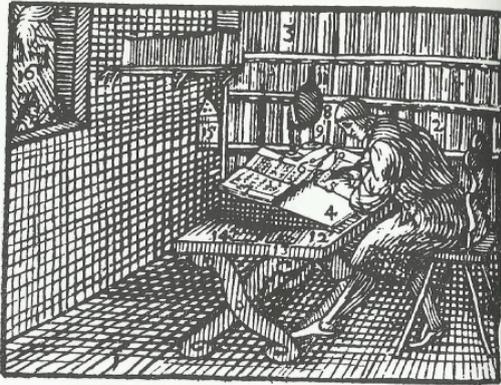
En cuanto a los objetos, uno de los que encuentra de interés son los *toyes*, una combinación entre escritorio (*desks*) y *lockers* que habían sido importados de la escuela Winchester, y conservaban rasgos de las estructuras de estudio monásticas. En ellas era fácil distinguir la iconografía heredada del “estudioso en el estudio”, la escena tipificada que señalan Skliar y Giuliano: “alguien se vuelca corporalmente hacia un ejercicio -de lectura, de escritura, de atención, de pensamiento, de voz- que se sustrae o se suspende o se distancia de otra ocupación inmediata”.³⁵¹ La misma que ya Comenius utilizara en su *Orbis sensualium pictus* (Figura 69). En la lámina, el pedagogo checo se toma el trabajo de señalar cada ítem que aparece y su uso, los libros, el atril, la vela, una pantalla verde para proteger la vista, etc.

Historia, San Miguel de Tucumán: Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, 2007), 1-23, <https://cdsa.aacademica.org/000-108/904>. En línea. .

³⁵¹ Skliar y Giuliano, «La universidad: lo que fue, lo que es y ¿qué será?», 69.

XCVIII

La sala de estudio

*Museum*

Museum¹ est locus ubi studiosus,² secretus ab hominibus, solus sedet studiis deditus, dum lectitat libros,³ quos penes se super pluteum⁴ exponit, et ex illis in manuale⁵ suum optima quaeque excerptit aut in illis litura⁶ vel ad marginem asterisco⁷ notat.

Lucubraturus elevat lychnum (candelam)⁸ in candelabro,⁹ qui emungitur emunctorio;¹⁰ ante lychnum collocat umbraculum;¹¹ quod viride est, ne hebetet oculorum aciem; opulentiores utuntur cereo, nam candela sebacea fetet et fumigat.

Epistola¹² complicatur, inscribitur¹³ et obsignatur.¹⁴

Noctu prodiens utitur laterna¹⁵ vel face.¹⁶

El estudio¹ es el lugar donde el *estudioso*,² separado de los demás, se sienta en soledad entregado a su afición mientras lee los *libros*,³ que abre sobre un *atril*⁴ cerca de él, y de ellos va tomando en su *libreta*⁵ lo mejor o en ellos hace *anotaciones*⁶ o señala al margen con un *asterisco*.⁷

Si estudia de noche pone una *luz* (candela)⁸ en el *candelabro*,⁹ que se limpia con la *despabiladera*;¹⁰ ante la luz coloca una *panalla*¹¹ verde, para no debilitar la agudeza de la vista; los más ricos usan *cera*, ya que la *candela de sebo* huele mal y humea.

La *epistola* [carta]¹² es *doblada, sobrescrita*¹³ y *sellada*.¹⁴

Si sale de noche, usa una *linterna*¹⁵ o *antorcha*.¹⁶

Figura 69: Iconografía del Estudio, de acuerdo a J. Comenius en su obra *Orbis Sensualium Pictus*, lámina XCVIII.

Lejos de ser artefactos o eventos anecdóticos, estas prácticas, de acuerdo con MacDougall, dejan una huella impresa en el colectivo de niños, en sus cuerpos y en sus actitudes. De este modo, pudo trabajar a partir de hacerle preguntas a esos objetos cotidianos (los muebles, la ropa) así como plantearse interrogantes con miras más abstractas (por ejemplo, la distribución del poder y la jerarquía entre los varones).³⁵²

¿Cuánto de estos elementos modela el ambiente merendero? ¿Qué implicancias tienen a la hora de pensar una posible “forma merendera” o una estética singular? Al ser un proyecto educativo, aún en términos informales, ¿cuánto es posible abstraerse de estas estéticas heredadas y vividas tanto por NNyA como por adultos/as? Al igual que MacDougall, propongo detenerme en la observación de algunos objetos cotidianos, casi dados por sentados, pero que son elocuentes respecto de las dinámicas que se dan al interior del Merendero. Por otro lado, éstos forman parte de la producción de imágenes que el colectivo pone a circular de sí. De los tres espacios (cocina, biblioteca y salón de exposiciones con talleres y ludoteca) recupero el más nuevo: la construcción de un salón multiuso, donde se dan talleres y se presentó la primera muestra realizada con el grupo de adolescentes a fines de 2022. Aquí, desde su construcción en 2017, funciona además una zona de juegos, que cuenta con mobiliario donado ese mismo año

³⁵² MacDougall, «Social aesthetics and the Doon School».

por una escuela del barrio de La Boca (CABA), incluyendo pizarras verdes, mesas y sillas para sentarse en conjunto, y bancos individuales (Figura 70).



Figura 70: mobiliario en el espacio de ludoteca y exposiciones del Merendero, que fue construido entre 2015 y 2022. Fotografías de la autora.

Si bien el Merendero mantuvo actividades de acompañamiento escolar, sobre todo por la propia demanda de las familias del barrio, éstas nunca fueron sistemáticas. Se intentó en diversas oportunidades establecer horarios separados, e incluso equipos específicos para llevar adelante el apoyo, pero nunca pudo sostenerse a largo plazo. A diferencia de otros espacios que incluyen actividades con niños y niñas, y con los que el Merendero sostiene vínculos y alianzas en el distrito, nunca se utilizaron los términos de “profe” o “seño” para referirse a los y las educadoras adultas, modos comunes en el sistema escolar. De hecho, sobre todo en el caso de los chicos y chicas que ya asisten a la escuela secundaria, ocurre a menudo que no sepan el nombre o apellido de sus docentes. Cuando participé de diversas actividades en el espacio de Willkas, también pude observar que no todos los NNyA sabían los nombres de quienes se desempeñaban como educadores/as: allí se usaba el término “profe”. Incluso para dirigirse a mí, me incluían en el grupo de adultas de referencia, aún cuando no me hubiesen visto en otras ocasiones. En el Merendero, en cambio, siempre se utiliza el nombre de la persona para referirse a ella, aún cuando los y las adultas nos presentamos en los últimos años como educadores/as. ¿Por qué importa esta diferencia?

Cuando ingresó el mobiliario donado y fue colocado en el espacio de juego en 2017, se comenzaron a hacer actividades allí dentro con los NNyA del espacio, y empezaron a darse situaciones que recordaban a la práctica escolar. Por ejemplo, en una ocasión, uno de los niños

que desde hace muchos años era parte del espacio levantó la mano para hablar y se dirigió a mí como “seño”. Ninguno de los dos actos era habitual: ni el hecho de levantar la mano para hablar, ni el uso de ese apelativo. Inmediatamente se dio cuenta de su “acto fallido” y entre risas se rectificó y me llamó por mi nombre como siempre, bajando la mano. La disposición del mobiliario instituyó una práctica corporal que los niños conocen a la perfección, dado que desde los 4 años están escolarizados (este chico en particular tenía 10 en ese momento) y activó un gesto que muchos/as niños/as ya llevan en su propia memoria corporal. Este episodio, que podría parecer trivial, nos recuerda las observaciones que MacDougall realiza en la escuela pupila de India, donde los elementos de menor relevancia también delimitaban actitudes y gestos o movimientos (que además demarcan en algunos casos jerarquías). La creación de un espacio estético o una estructura sensible se hace a partir de estas materialidades afectantes, si volvemos al término de Citro y Rodríguez, que dejan impresiones en las personas que lo transitan. Pero no debe desanclarse esa memoria del cuerpo de una experiencia compartida más vasta. Como propone Carmen Guarini, la memoria también es social, puesto que “[...] se localiza en un tiempo y en un espacio dados, y se fija en objetos específicos (una calle, una casa familiar, un monumento histórico, una obra de arte, etc.)”.³⁵³

La presencia del mobiliario escolar, que rememora la disposición de las aulas escolares, también dio lugar a juegos organizados por las niñas, sobre todo, como ser “jugar a la maestra”. Esto implica que alguna de ellas, sobre todo de mayor edad, cumple el rol de ser “la seño” y las demás, el rol de estudiantes. En estos juegos, sin participación adulta, la personificación de la maestra (siempre mujer) exhibe actitudes autoritarias, de gran disciplinamiento, donde las niñas suelen copiar consignas del pizarrón. Los artefactos y las prácticas (estéticas) que éstos promueven, en tanto “cosas mediadoras”, intervienen en la interacción entre los sujetos y el ambiente [*Umwelt*], induciendo ciertas acciones y conductas. El filósofo Alex Arteaga propone pensar las imbricaciones entre entornos y sujetos como “acoplamientos estructurales” [*structural coupling*]. Esto quiere decir que existe una co-emergencia entre ambos: ni el sujeto precede al espacio, ni tampoco puede pensarse al entorno independientemente de las acciones que las personas realizan en él. No se trata de determinar qué viene primero: hay que pensar esa relación como un “enredo” [*entanglement*] de condicionamiento mutuo.³⁵⁴ Si bien Arteaga está proponiendo esta visión propia del abordaje enactivista [*enactivism*] para pensar los procesos de cognición y el rol que cumple el cuerpo en ellos; otras investigaciones hacen uso de esta propuesta para pensar la participación y la interacción entre personas. Por ejemplo, al hablar de *participatory sense-making*, los abordajes enactivos le prestan particular atención a los procesos que incluyen patrones de coordinación intercorporal: gestos que se imitan o se

³⁵³ Guarini, *Antropología Visual de la Ausencia*, 3:23.

³⁵⁴ Alex Arteaga, «Embodied and Situated Aesthetics; An enactive approach to a cognitive notion of aesthetics», *Artnodes* 2017 (15 de diciembre de 2017): 22, <https://doi.org/10.7238/a.v0i20.3155>.

repiten, la regulación de la distancia interpersonal, las posturas y las orientaciones, los ritmos al caminar, cómo se acoplan las conversaciones, entre otros.³⁵⁵

El cuerpo (y su memoria), desde estas perspectivas, reconoce y reacciona de determinada manera ante el entorno y sus modificaciones (por ejemplo, ante el ingreso de mobiliario escolar asociado a ciertas actitudes disciplinadas que se dan en el aula), que puede parecer “pasiva” pero en realidad, como propone Arteaga, es más bien una forma específica de conducta. Es una manera de “estar en el mundo” y de volverse receptivo ante el entorno, aún por un breve lapso, como ocurrió con el niño de 10 años que inmediatamente se rió de su propia actitud “instantánea”. La atención a los espacios y sus disposiciones da lugar a este tipo de emergencias [*Emergenz*].³⁵⁶ Juhani Pallasmaa, al hablar de la relación que instituimos las personas con los espacios que nos circundan, se refiere a la “memoria háptica”, que emparenta el sentido de la vista con el tacto, y nos permite percibir distancias, profundidades y materialidades.³⁵⁷ Esta memoria háptica conecta lo que nos rodea con nosotros mismos, a través de los sentidos, tal como ocurrió con los muebles escolares en el Merendero.

Esta centralidad en el cuerpo y su capacidad de relacionarse con el entorno desde ya que ha sido central en los procesos escolares, ya sea en gestos cotidianos como “formar fila” para ingresar al aula o en un programa más complejo como son las clases de Educación Física. Y la preocupación por dejar registros visuales de estos momentos también es histórica. Los patios de las escuelas que exhiben en su primer día de clases a los niños y niñas formadas siguen siendo fotografías usuales de hallar, no sólo en medios masivos o comunicaciones oficiales, sino en la propia producción fotográfica de padres y madres que acompañan a sus hijos/as. Cuando se mencionó la “forma escolar” permeando la vida de las niñas de manera global también se hacía referencia a estas marcas que los sujetos se llevan consigo, pero que no sólo afectan a quienes en ese momento viven esa experiencia. La producción de una imaginaria afín hace que estas prácticas se multipliquen y trasciendan la frontera de tal o cual escuela, promoviendo “escenas tipificadas” o “imágenes inculturativas”, para usar el término de Baldi, que pasan formar parte de una memoria icónica colectiva y de larga duración. Esta pregnancia de lo visual escapa incluso a las interpretaciones e intenciones detrás o a *posteriori* de su producción. Como afirma Guarini, en su caso refiriéndose a las imágenes cinematográficas, “[éstas] pueden ser reinterpretadas en una variedad de contextos nuevos y el registro inalterable de lugares y elementos que contienen puede tener un efecto más profundo sobre nuestra memoria de la historia que las interpretaciones que le adjudicamos”.³⁵⁸ Tal como vimos con la memoria de Malosetti Costa al detenerse en esa figura de Tabaré en los cuadernos uruguayos, pese a que no

³⁵⁵ Ezequiel Di Paolo y Evan Thompson, *The Enactive Approach*, 2017, 75, <https://doi.org/10.31231/osf.io/3vraf>.

³⁵⁶ Alex Arteaga, «Architektur der Verkörperung – Umwelt, Sinn, Ästhetik», en *Architecture of Embodiment* (Architecture of Embodiment: an aesthetic research dispositive, Berlín: AEDES, 2016), 27,28.

³⁵⁷ Juhani Pallasmaa, *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*, 3a ed. (Barcelona: Editorial GG, 2022), 55.

³⁵⁸ Guarini, *Antropología Visual de la Ausencia*, 3:32.

recuerda haber hablado de ella ni con sus compañeros ni con los docentes. Sin embargo, tantos años después, Tabaré, figura central del relato de nación que Uruguay construyó de sí, sigue impregnado en los recuerdos de infancia de la investigadora. Los artefactos y las imágenes tienen un resto (una “versatilidad inherente” o indomable) que pervive en el tiempo, se altera o queda latente, y emerge cuando los contextos lo hacen posible.

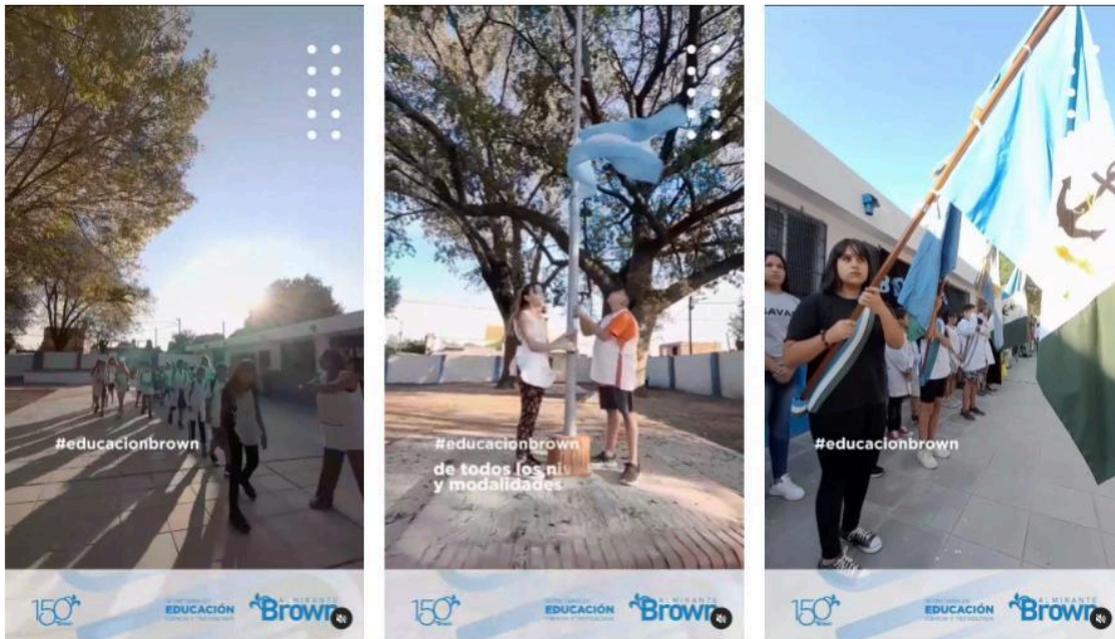


Figura 71: fotografías publicadas en la cuenta oficial de Instagram de la Secretaría de Educación del municipio de Almirante Brown respecto de las actividades escolares en distintas zonas del distrito.

“Fraguar” los espíritus, para volver al término de Martí, no sólo se refiere a una formación académica sino a la construcción de un determinado temple. Las imágenes han jugado un rol fundamental en este proceso, y aquí es donde el concepto de “forma” puede resultar de interés. Hablar de “formación” o de “experiencias formativas” no es casual si se piensa en las impresiones que las instituciones dejan en las personas, en tanto modeladoras de subjetividades. Georges Didi-Huberman recupera en profundidad la etimología de la palabra “forma” y los múltiples usos que tuvo, sobre todo en la producción artística. Pero lo realiza desde dos miradas diversas. En primer lugar, pensando en la dimensión estética de toda realidad social, vuelve a Georg Simmel, quien encuentra que la vida en sí misma no tiene forma alguna [*formless*] y sin embargo, de manera constante, encuentra formas más o menos fijas para desarrollarse: “Así, Simmel descubre que toda realidad social tiene como único destino el de *tomar forma*; esto es, requiere en un momento determinado que nos interroguemos sobre sus modos de aparición o exposición.”³⁵⁹ Cuando Didi-Huberman piensa la exposición de los pueblos lo hace en tanto esta dimensión expositiva es fundamental en la praxis política. Cómo aparecen los sujetos en la

³⁵⁹ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 27. Subrayado original. .

historia (o cómo son invisibilizados) nos indica cómo se concibe una idea de “comunidad”, ese interjuego entre el individuo y su pertenencia a un determinado grupo (su “dimensión cívica”³⁶⁰).

El segundo abordaje se refiere a la propuesta del movimiento formalista ruso, que indica tres momentos (o dimensiones) para pensar la “forma”. El primero se relaciona a la materialidad en sí (la *faktura*); el segundo a su carácter dinámico y procesual (la formación); y el tercero a ese momento en el cual se revela el carácter montado de toda forma, un montaje de conflictos anudados, en tensión constante. Propone entonces que “[...] la cohesión misma de una forma no sea reconocida sino como la suma o engendramiento dialéctico de todas las deformaciones de las que la forma se convierte en el cristal mismo”.³⁶¹ Es decir que toda forma es formante, en tanto deforma otras formas ya dadas. ¿Cómo toma forma la forma merendera? O mejor dicho, ¿cómo es que esta experiencia sociocomunitaria toma la forma que toma? Si la forma merendera puede pensarse como una deformación de lo escolar, una suerte de subversión, ¿en qué elementos puede observarse?

Podría pensarse primeramente en el modo de aparición del mobiliario escolar hacia el interior del Merendero. ¿Cómo se usa? ¿Qué disposiciones fija o modifica? ¿Qué ilumina? Ya se mencionaron episodios donde la realidad escolar se evoca a modo imitativo. Pero también en el uso propio que desde el Merendero y su entorno singular se realiza del mobiliario, se acaba por dislocar la experiencia escolar, permitiendo una sensación de extrañamiento. Los bancos dispuestos al aire libre, el uso de los pizarrones al ras del piso, donde todos los niños y niñas escriben en simultáneo, la posición de los cuerpos de las y los educadores adultos (Figura 72). Al igual que ocurrió con gran parte de la producción de las experiencias propias del escolanovismo en el siglo XX, la relación con la imagen tradicional de la escuela positivista moderna es de desplazamiento. Evoca una realidad conocida y la trastoca al mismo tiempo.

³⁶⁰ Didi-Huberman, 59.

³⁶¹ Georges Didi-Huberman, *Lo que vemos, lo que nos mira* (Buenos Aires: Manantial, 2017), 148.



Figura 72: fotografías de los talleres del Merendero, compartidas en las redes sociales del espacio (2014-2021). Montaje fotográfico de la autora.

Ubicarse a la misma altura que los niños y niñas están no es una actitud menor. Implica colocarse en el espacio que ellos/as ocupan, y asumir su perspectiva con el propio cuerpo. Las mesas escolares colectivas, donadas por los grados inferiores de la escuela porteña en 2017, permiten ese juego de puntos de vista, que en menor medida habilitan los bancos individuales, de los grados superiores, que coartan la posibilidad de movimiento. No es lo mismo trabajar en mesas colectivas, que sentarse en un banco cerrado sobre sí mismo, heredero de aquella iconografía del estudio, aislante y privada o íntima.



Figura 73: Fotografía de Les Pibes del Ombú, un sábado de actividad, compartida en las redes sociales del espacio, 2018. Fotografía de la autora.

Este tipo de observaciones se suele llevar adelante en experiencias comunitarias, como las que expone el colectivo argentino Filosofarconchiexs, quien en vez de preguntarse qué es la niñez, pregunta qué pueden los niños y las niñas.³⁶² O las propuestas para organizar centros comunitarios de cuidado de la primera infancia de los Jardines Comunitarios y Populares del Movimiento Popular La Dignidad (Buenos Aires). Allí se presta particular especial a la constitución de los espacios de trabajo, no desde la tradicional visión adaptativa del niño al entorno, sino más bien en la exploración conjunta, en la que adultos y adultas se ponen en el lugar de las niñeces:

“Así, por ejemplo, nos acostamos en el piso y miramos hacia arriba para saber si los estantes son demasiado invasivos, pensamos si el mueble que colocamos es para ser utilizado por niñxs o si luego estaremos negándoles su uso. También pintamos las paredes de blanco o de colores tenues, cálidos, sin figuras que infantilicen a las niñeces. Por el contrario, en las paredes colgamos y exponemos a la altura de ellxs sus creaciones artísticas para valorarlas y reconocerlas. Creemos que las paredes deben ser memoria viva.”³⁶³

³⁶² Colectivo Filosofarconchiexs, «Desadultizar la escuela desde la potencia-niña», en *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces.*, ed. Gabriela Magistris y Santiago Morales, Niñez en movimiento (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021), 85.

³⁶³ Jardines Comunitarios y Populares Movimiento Popular La Dignidad, «Comunitarios y populares. Espacios de cuidados para las niñeces desde los primeros años.», en *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces.*, ed. Gabriela Magistris y Santiago Morales, Niñez en movimiento (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021), 221,222.

En este sentido también se expresa el corto *Caminhando com Tim Tim!*, realizado por Jennifer Gerhardt y Tiago Expinho (Brasil, 2014)³⁶⁴, que muestra una breve caminata que realiza una madre con su hijo de 1 año y 4 meses desde la perspectiva del bebé. El tiempo que se toma, lo que le llama la atención, en qué cosas se detiene o las personas con quienes habla (por ejemplo, un comerciante o un hombre que vive en situación de calle cerca de la casa del niño). La cámara sigue al niño e intenta reflexionar no sólo sobre su perspectiva, sino sobre lo que la mirada adulta en su vida diaria aprendió a ignorar (Figura 74).



Figura 74: fotogramas del corto *Caminhando com Tim Tim* (Genifer Gerhardt, Tiago Expinho, 2014, Brasil)

Esta preocupación por las “perspectivas niñas” ha ido cobrando importancia en el último tiempo dentro de los proyectos de Educación Popular que, a diferencia de la formación tradicional con adultos que atravesaban un proceso de alfabetización, trabajan con niños y niñas, en general de clases populares. Sin embargo, la pregunta por el “protagonismo infantil” en la arena política cuenta ya con una vasta trayectoria en América Latina, sobre todo ante la existencia de los movimientos de NNyA trabajadores (los llamados “NATs”).³⁶⁵ Una posible “forma merendera” no puede dejar de lado la preocupación sobre esta “perspectiva niña” que se enraíza en la disposición espacial, el uso de ese material y los objetos presentes, y la “deformación” de formas preexistentes y simultáneas, como la escolar, que sigue marcando la rutina diaria de NNyA.

³⁶⁴ El video puede verse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI&t=7s> (consultado 2 mar. 23)

³⁶⁵ Santiago Morales y Ezequiel Retali, «Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura», *Revista del IICE*, n.º 48 (30 de noviembre de 2020): 190, <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10210>.

Otro elemento que podría dar cuenta de este modo de sociabilidad que se construye al interior de este tipo de espacios tiene que ver con el desplazamiento de las iconografías del trabajo áulico colectivo *versus* los momentos de trabajo individuales de NNyA. Si se revisa la producción visual pública del Merendero, sobre todo la realizada entre 2014 y el presente, emergen ciertos patrones persistentes. Por ejemplo, las publicaciones sobre los talleres y las actividades que realizan NNyA sábado a sábado constituyen una constante. En la página de Facebook creada en 2012, que cuenta con más de 5500 fotografías, el 40% responde a actividades de talleres. En el caso del perfil de Instagram, creado en 2019 y con más de 250 publicaciones, casi el 30 % corresponde a talleres y jornadas compartidas entre NNyA y adultos/as.³⁶⁶ En gran parte, se exhiben actividades manuales y lúdicas, que implican o bien un trabajo colectivo como taller, o bien una actitud “ensimismada” del niño o niña con su producción, ya sea en entornos cerrados como al aire libre. Si la primera rememora las actividades áulicas, sobre todo de series fotográficas como las de la Escuela Nueva; la segunda evoca a esa niñez absorta en sí misma, en su juego, aparte de cualquier otra actividad circundante (Figuras 75 y 76; ver nuevamente Figuras 49 y 50). Las imágenes se presentan como instantáneas de un momento incluso de intimidad, aún cuando se está compartiendo efectivamente el espacio con otras personas.

La figura de la intimidad para estos NNyA es interesante, si se piensa que la mayoría de ellos/as no cuenta con un espacio propio en sus hogares. Ya sea por falta de espacio y condiciones materiales, como por la cantidad de personas que habitan en un mismo terreno, la imagen del interior burgués, que sería el espacio privilegiado para ese recorte de “lo infantil”, no existe en la vida diaria de estas niñeces. Por otro lado, las dimensiones del Merendero y su propia dinámica de trabajo habilitan que se den estos momentos breves de juego y creación individual. Sin embargo, estas imágenes se integran a un conjunto mayor que expone el “estar juntos” o una idea de “lo común” compartido. Esta doble presencia es importante al referirse a niñeces pobres, si se tiene en cuenta la visión impuesta que se ha construido sobre este actor subalterno, el *Typus* social que funcionó como cliché para mirar a los niños y niñas de sectores populares.

³⁶⁶ Elaboración propia de datos



Figuras 75 y 76: actividades grupales entre niños y niñas vs momentos de juego solitario o actividades que sobre todo los niños y niñas más pequeñas realizan en el Merendero. Todas las fotografías fueron realizadas por distintos educadores adultos del espacio en 2022. Montajes de la autora.

En estos casos también acontece el “*gioco di sguardo*”, que refiere Severi. La tradición iconográfica evocada (el desarrollo grupal e individual en el aula) no es novedosa, al menos no en el modo de aparición de NNyA. Allí se refuerza una política de encuadre que apunta a esa dimensión comunitaria, y que Didi-Huberman analiza para los retratos de grupo. ¿Cómo se da a ver una comunidad? En la historia de los retratos de grupo, el autor francés encuentra una serie

de reglas que los estructuran: “la regla es justamente que haya una: un *reglamento* productor de jerarquías sociales, una *regularidad* de protocolos del retrato, una *regulación* de las formas estéticas derivadas de ellos”. Esto hace que los grupos no aparezcan como “jaurías informes”, ni como un conjunto de singularidades: “lo ideal es subsumir al grupo en la autoridad de lo Mismo o de lo Uno: mismidad de cada quien para formar un solo todo social”.³⁶⁷ Al mismo tiempo, la producción de retratos inserta a esos niños y niñas singulares en el colectivo, sin anular su presencia recortada.

También circulan, aunque en menor medida, retratos de adultos y adultas, que suelen ser producidos por los propios NNyA. Es usual que niños y niñas filmen o graben con una cámara digital de cierta antigüedad que suelo llevar algunos sábados para hacer actividades con ellos/as. En esas oportunidades, es común que se tomen fotos de primeros planos de quienes están en el espacio (Figuras 77 a 79).

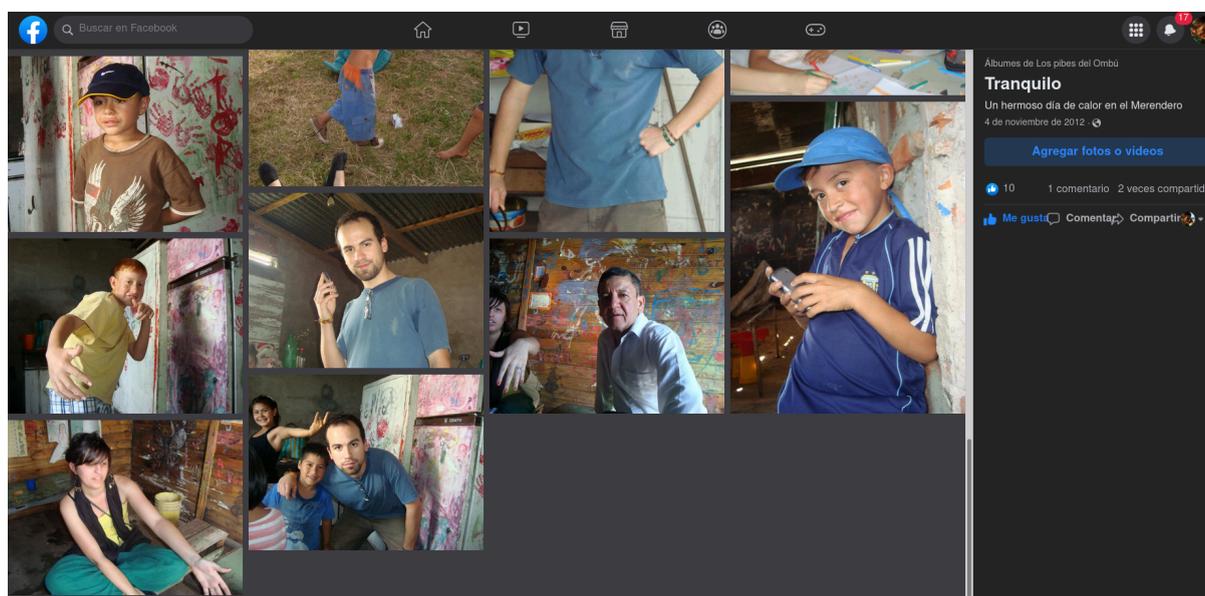


Figura 77: captura de pantalla de uno de los álbumes publicados en Facebook en 2012, con retratos de niños y adultos/as. En este caso, la cámara digital había circulado por la mano de distintos niños y niñas que fueron registrando el espacio.

³⁶⁷ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 62.



Figura 78: retratos de NNyA (2016-2022), tomadas por educadores/as adultos/as. Montaje de la autora.



Figura 79: retratos de los adultos y adultas del espacio, en general obtenidas por NNyA (2017-2022). Montaje de la autora.

Las fotografías de los talleres, sobre todo cuando se muestra una labor colectiva, también sostienen una continuidad con aquellas que exhiben la praxis escolar actual dentro de las aulas,

primordialmente en la escolaridad inicial y primaria³⁶⁸, salvo por el orden de los útiles, que están más dispersos y que, a diferencia de lo que ocurre en la escuela, son comunitarios y no de cada niño/a,³⁶⁹ o el uso de guardapolvos asociado a la regularidad y la uniformidad al interior de la escuela. Sin embargo, hay un punto en el que se genera un desplazamiento más interesante, que parece menor pero no lo es: ¿cómo son exhibidas las personas adultas? ¿Dónde aparecen? ¿Haciendo qué actividades? En la mayoría de las fotografías del Merendero se hallan insertas en el propio grupo de niños y niñas, realizando la misma actividad que éstos o incluso jugando. Pero también hay una gran cantidad de fotografías en las que adultos/as y niños/as 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 80).

El diálogo y la escucha son pilares centrales en la tradición de la Educación Popular, que fundamenta su acción sobre todo en los aportes de Paulo Freire y la construcción colectiva de saberes a la que se llega mediante el diálogo. Sin embargo, los proyectos que trabajan con niñeces tienen un desafío extra, dado que los parámetros que se desprenden de las enseñanzas del pedagogo brasileño tenían en su horizonte a un público adulto. Las apuestas de los espacios de infancia entonces tiene que pensar aparte las particularidades de la intergeneracionalidad. Como vimos en el primer capítulo, 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, o incluso por la menor asistencia.³⁷⁰ Esto no quiere decir que en la escuela los niños y las niñas no hablen, pero la relación entre docentes y estudiantes tampoco se piensa como una “conversación”, por la misma premisa adultista de que las infancias no son interlocutores válidos. En la educación bancaria, criticada por Freire, la escisión entre educandos y educadores/as implica que los primeros son “objeto” de la transmisión de saberes (“bancos” donde se depositan determinados valores), detentados por los segundos.

³⁶⁸ Esto puede apreciarse en las fotografías que sobre todo las madres de varios niños y niñas del Merendero suelen hacer los primeros días de clase de sus hijos/as y en los actos escolares en que participan. No se incluyen esas imágenes aquí dado que corresponden a la esfera íntima de las familias.

³⁶⁹ En el caso de las escuelas a las que asisten en particular NNyA del Merendero, las imágenes internas de aquellas instituciones las hacen circular o bien ellos mismos con sus teléfonos celulares en algún tiempo de recreo o a hurtadillas; o bien sus familiares en actos especiales o celebraciones. La mayoría de estas escuelas cuentan con un esquema de difusión muy inestable, con escasas publicaciones (por ejemplo, la escuela primaria del barrio cuenta con una página de Facebook, de actividad inconstante, con más de dos mil seguidores). Allí sobre todo se comparten anuncios a las familias, fotografías de actos de inicio o cierre de año así como conmemoraciones de fechas patrias, y algunas imágenes del cuerpo docente. En el caso de la escuela secundaria, la comunicación pública decrece sustancialmente en el distrito donde está el Merendero.

³⁷⁰ 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).

Entonces, la charla intergeneracional es un elemento distintivo de la forma merendera, implantando una cesura en las iconografías infantiles escolares. Los y las educadoras aparecen como *interlocutores*, antes que como docentes. Se da un paso aún más lejos que aquel que propusieran las iconografías de la tradición escolanovista, en la que que 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 80: la conversación (2018-2021). Montaje de la autora.

El acto de tomar la palabra emerge en la captura de los gestos involucrados en las distintas conversaciones entre NNyA y con los y las adultas. Didi-Huberman 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 los NNyA cobra una gran relevancia, ante su condición “inaudible” en la arena política (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.³⁷¹ 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.

Las personas adultas indagan en la vida de NNyA, en sus palabras e intereses, y o bien las magnifican, o bien crean herramientas, repertorios y vehículos observando lo que niños y niñas proponen, que luego son tomados por éstos como propios. Los talleres y sus formatos dan cuenta de este proceso. Una figura adulta dispone la dinámica, que con el correr del tiempo se

³⁷¹ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 119.

negocia con los NNyA que participan, y éstos logran darle la forma que desean, cada vez con mayor autonomía. Lo mismo podría pensarse de la producción de imágenes. Si bien el manejo de las redes sociales recae en los y las adultas, la producción de fotografías, dibujos, láminas, esculturas o videos es compartida. En todo caso, en ese modelaje de una “poética” merendera, si volvemos a la palabra de Didi-Huberman, hay un reconocimiento por parte de NNyA, que se ven reflejados 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 educadores/as o de las y los adolescentes) también hace que no resulte extraño el gesto de registrar(se).

El adulto como interlocutor inscribe a los y las educadoras en un lugar particular. Sin anular las jerarquías etarias, encuentran un modo de relacionarse que cae por fuera de los términos que los niños y niñas tienen para referirse a su entorno adulto. No son docentes, pero tampoco cumplen el rol de ningún familiar. En algunos momentos, algunos niños, 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 amistad³⁷², los talleristas que llevaban a cabo esa actividad preguntaron en qué lugares los niños y niñas hacían amigos nuevos. Al mencionar el Merendero, una de ellas 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 distancia abismal que se ha impuesto entre generaciones, al sabernos todxs sujetxs de necesidad de cuidado y productoxs 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”.³⁷³

³⁷² 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.

³⁷³ Paula Nurit Shabel, «“Nos encontramos igual”. Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento», *Debate Feminista* 63 (2022): 145,146, <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.63.2320>.

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, es decir, lo intergeneracional. Si las imágenes de talleres, donde se observa NNyA trabajando en equipos, o aquellas donde hay niños/as solos/as, concentrados en su propio quehacer, se insertan en una tradición iconográfica antigua y relativamente estable; las que exhiben a niños/as y adultos/as juntos/as, estableciendo una suerte de “amistad”, generan una irrupción en la trama representativa. Si bien los/as adultos/as seguirán siéndolo, también existe una aproximación a la vivencia niña o a una perspectiva niña, que los propios NNyA 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”.³⁷⁴ 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 ellos, de 13 años, comenta en voz alta: “Greta es re niña, tiene re imaginación”.³⁷⁵ 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 los educadores y educadoras como “los chicos del Merendero”. Cuando las familias usan ese término, no hablan de los niños y las niñas (“los pibes”, propiamente), sino de los educadores y educadoras. Si en el 2008 ese mote concordaba con la edad que éstos últimos teníamos (17, 18 años); en la actualidad ya no describe una realidad etaria.

En la estética merendera, al *desplazamiento* del uso del mobiliario y los objetos, se le suma el *desplazamiento* en el modo de retratar el rol adulto (de la docencia a una posible “amistad” o relación conversacional), que se va modelando con las imágenes cotidianas que se producen dentro del colectivo y se comparten en las redes. Didi-Huberman reflexiona sobre estas imágenes evocativas que conectan en un ejercicio de memoria, no necesariamente voluntario, dos imágenes que no nacieron juntas y no están previamente relacionadas. En su caso, en un convento ante un fresco de Fra Angelico (Italia, 1395-1455), poblado por pequeñas “manchas erráticas”, rememoró los *drippings* de Jackson Pollock (Estados Unidos, 1912-1956).³⁷⁶ No hay ningún tipo de relación entre los artistas o las obras; más bien en la mirada del observador contemporáneo, que ante una imagen puede conjurar otra, en un momento y contexto determinados. Esta capacidad de disparar recuerdos involuntarios inscribe a la imagen no sólo en su tiempo de creación, sino en el de quien mira. Por lo tanto, en ella colisionan distintos tiempos, lo que caracteriza su condición anacrónica. Este efecto de “semejanza desplazada” que el autor propone para entender lo que vivió al observar el fresco italiano puede ser útil para

³⁷⁴ Registro personal, 23 de febrero de 2020

³⁷⁵ Registro personal, 17 de abril de 2022

³⁷⁶ Didi-Huberman, *Ante el tiempo*, 44.

pensar las afinidades entre las diversas experiencias escolares y las estéticas tanto de la cultura visual escolar como de los espacios autogestivos de educación popular.

El desplazamiento no apunta tanto a reconocer una imagen en otra, sino a *extrañarla*. Es decir, ante un parecido inesperado, se produce una ruptura de sentido que abre la puerta a otros pensamientos, sentires e impresiones. Esta conmoción, que para Didi-Huberman implicó una reflexión sobre el tiempo en la imagen, aquí podría servir para entender la relación para nada armónica entre las experiencias de educación “no formal” y las escolares. Entender cómo estas experiencias pueden dejar marcas en nuestros cuerpos, que ante ciertas presencias (por ejemplo, de materiales y objetos) disparan en nosotros modos de actuar que no se condicen con lo que usualmente ocurre en esos espacios, tal como pasó con el mobiliario en el Merendero. En las fotografías del espacio emerge ante nosotros la experiencia escolar, pero inmediatamente saltan a la vista esos pequeños detalles que denotan que eso no es una escuela y sin embargo está vinculado a la vivencia escolar.



Figura 81: Momento de juego libre en el Merendero (2023). El uso del mobiliario escolar para recrear el espacio áulico sigue siendo un juego usual (“jugar a la maestra”) que sobre todo las niñas reproducen al terminar sus talleres y antes de merendar. Normalmente, la figura de autoridad cobra actitudes autoritarias. Fotografías de la autora.

En esas semejanzas desplazadas, importa el intervalo: qué hay *entre* la fotografía del aula de la escuela y aquella de un espacio de Educación Popular. En este caso, esos desplazamientos se

vinculan con los modos de socializar que desde estas experiencias políticas con infancias se están inventando. Su visualidad, su particular forma o estética, su especificidad como dispositivo creador de subjetividades y de una “poética” de la educación popular, nace de ese desplazamiento, en el cual se va modelando lentamente una idea distinta de ser comunidad, de participación política, de educación, de niñez y adultez, y de lazos intergeneracionales anti-adultistas. Puede o no lograrse, pero existe de por sí un inicial extrañamiento.

Si pensamos en “un campo social” y un “campo visual” interrelacionados, tal como lo proponen los Estudios Visuales, es posible ver la influencia recíproca de uno y otro. El modo en que estos desplazamientos cobran forma en la imagen no queda restringidos sólo al campo visual, sino que tienen que ver con los modos de sociabilidad al interior del espacio. Por otro lado, el ver siempre está in-formado socialmente, es decir, no puede pensarse a la producción de imágenes de modo descontextualizado. Tampoco podemos simplemente recortar estos desplazamientos al interior de una organización singular, no sólo porque hay una intención de comunicar y compartir estas propuestas estéticas y políticas “hacia afuera”, sino porque encuentran un reflejo en otras organizaciones con las que suelen compartir actividades. De hecho, entre los y las educadoras, es común hablar de “orgas amigas”, es decir, espacios aliados con los que existe cierta afinidad política e ideológica y con quienes se comparten repertorios de acción, que también son sin duda estéticos. Willkas ha sido el de mayor relevancia por lo menos hasta la pandemia, momento en el que el equipo de niñez de ese espacio se desmanteló, dando lugar a un nuevo equipo. Pero las salidas compartidas que se organizaron de manera conjunta establecieron un vínculo amistoso y cercano entre estos dos colectivos, tanto a nivel adulto como niño. Esas salidas en general fueron dentro del distrito, ya sea para compartir actividades lúdicas (celebraciones por Pascuas, Día de las Infancias, celebraciones de aniversarios locales, visitas a espacios culturales de interés en el distrito, etc.), como de reclamos políticos (por ejemplo, la protesta ante los proyectos para bajar la edad de imputabilidad).

La “amistad” como lazo político entonces no sólo funciona al interior del espacio, sino que también da forma a cómo se comprenden los vínculos entre organizaciones políticas que trabajan con niños y niñas, tal como se analizará en la Parte III de esta Tesis. Por ahora, sólo cabe mencionar que no es raro que en estos intercambios también se brinden y compartan espacios de formación adulta y repertorios de trabajo. Por ejemplo, en 2018 y 2019, el Merendero y Willkas armaron un ciclo de formación en educación popular con un equipo de mayor trayectoria y reconocimiento llamado “Pañuelos en Rebeldía”. Otro modo de intercambio es tomar repertorios que en algún espacio hayan funcionado para replicarlo en otro. Los talleres del Merendero, por caso, iniciaron luego de observar esta práctica en un espacio de niñez de Haedo en 2013, de mucha más trayectoria. También se realizaron experiencias murgueras en el Merendero luego de compartir algunos encuentros con una organización mucho más antigua de Glew, llamada Grupo Cultural Al Borde, que tiene una larga trayectoria en ese campo, y ha tejido lazos con otros espacios culturales locales. Estos circuitos inscriben a cada una de esas

experiencias en una historia comunitaria más vasta, de la que más allá de sus redes sociales y espacios de trabajo, existen escasos registros de mayor alcance.



Figura 82: algunos de los encuentros entre espacios de infancia de Glew. Las fotos A, B y C son de celebraciones realizadas en el Merendero con Willkas y la agrupación artística Al Borde (2014 y 2016). La imagen D es una celebración en el propio espacio de Willkas (2018). La fotografía E se corresponde a un encuentro lúdico para pasar el día entre Willkas y el Merendero en 2018, realizado en la plaza que se encuentra al lado de las escuelas primaria y secundaria a la que NNyA de ambos espacios asisten. En ese momento, era la única plaza pública del barrio. En la foto F están ambos espacios (Willkas y Les Pibes de Ombú) en la Caravana por los Niños y las Niñas realizada en 2017, en contra de la baja de imputabilidad que se estaba discutiendo, en Plaza de Mayo (CABA).

Además de la charla entre adultos/as y niños/as, hay otro elemento importante en el Merendero: la construcción material del espacio y su acondicionamiento. Lejos de ser sólo una necesidad edilicia que funciona como un medio para desarrollar un proyecto más importante; la construcción de cada uno de los espacios internos, fotografiada y difundida en las redes del Merendero, funciona como una metáfora de la organización. En primer lugar, porque es gradual y autogestionada, con fondos que se consiguen por donaciones a través de conocidos u organizaciones afines, y en menor medida con apoyo de fondos estatales. Así es como ha funcionado el Merendero desde 2008.

Pero además porque tanto NNyA como adultos/as participan activamente en el proceso. Esto se ha ido desarrollando aún más a partir de 2019, y se expresa de manera más clara en las publicaciones de Instagram. Los videos de difusión, los volantes y convocatorias y el trabajo de albañilería ocupan en gran medida las últimas publicaciones (un 30% del total). En el caso de la red de Facebook, que se utilizó con mayor frecuencia entre 2013 y 2015, decayendo notoriamente desde 2018, las imágenes de construcción y limpieza del espacio son del 8%, con un repunte durante la pandemia en 2020 y 2021, dado que allí se intentó promover donaciones

y eventos que sirvieran para juntar fondos para la construcción. En estas imágenes aparecen en general adultos/as y NNyA trabajando a la par, en algunos casos con equipos de albañiles profesionales (que son vecinos del barrio y padres de algunos de los niños y niñas que asisten al Merendero); o con amigos/as de los educadores y educadoras. En este proceso, que es fuertemente manual y físico, las niñas son constructoras del espacio que luego habitarán, no sólo adornando con sus producciones artísticas las paredes, sino compartiendo el trabajo de construcción con las personas adultas. Pintando, barriendo, colocando ladrillos (en el caso de los varones adolescentes que muchas veces ya trabajan con sus padres en obras de albañilería como aprendices), cortando el pasto, limpiando los ambientes cerrados, entre otras actividades. La producción del espacio propio es una característica de las organizaciones autogestivas. Y si bien hay un elemento de precariedad omnipresente, generalmente ligado a la falta de fondos, también ocurre que pese a esta condición que desde fuera es vista de modo negativo, se produce una conexión emocional y afectiva con los entornos donde las organizaciones se emplazan. Los edificios no son un fin en sí mismos o no al menos si sólo se lo piensa ediliciamente. La distribución espacial dirige y organiza el movimiento y también el comportamiento: “[...] da significado, relaciona, separa y une, facilita y prohíbe”.³⁷⁷ En el verano de 2023, se dio una charla recurrente entre los talleristas más recientes y los y las educadoras de más trayectoria respecto del orden/desorden de los materiales de trabajo. Entre todos/as observaron que si se descuidaba el estado de los juguetes, el mobiliario y los útiles, había una propensión a que los talleres de niños y niñas más pequeñas también fueran más “desordenados”.³⁷⁸ Es decir, para que se cumplieran las expectativas de acuerdo a la planificación para cada taller, fue necesario ordenar el espacio de trabajo, actividad en la que participaron parcialmente las y los niños.

La *faktura*, que Didi-Huberman recupera del formalismo ruso, aquí se vuelve fundamental. Seguir el recorrido del desarrollo espacial del Merendero implica entender cómo fue el progreso por el cual este espacio, abandonado hacia 2008 por la comunidad, 15 años después se erige como un proyecto de Educación Popular. Cómo el Merendero *tomó forma*. Y en ese recorrido, entrever qué clase de dispositivo devino. La producción espacial y su constante registro audiovisual es la producción de un vínculo. Se construye un espacio como se construye un modo de habitarlo. En otras palabras, existe una construcción simultánea del espacio y de los lazos sociales: el espacio es la relación.

Pero la importancia del “espacio Merendero” también emerge en el único libro que se produjo desde los talleres con los NNyA en el año 2019: *Soy el Merendero* (Figura 83). Este libro fue un producto colectivo, que luego imprimió quien en ese momento dictaba el Taller de Fútbol y fue cosido a mano y editado por uno de los educadores, con una tirada de 100 ejemplares. Fue el único elemento que se realizó dentro del Merendero que estuvo a la venta, aprovechando las dos muestras fotográficas que se llevaron adelante en la Ciudad de Buenos Aires ese año. En este libro, se utilizaron algunas fotografías de las redes, de distintos momentos de la historia del

³⁷⁷ Pallasmaa, *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*, 75.

³⁷⁸ Estas charlas se sucedieron sobre todo durante el mes de febrero de 2023.

Merendero, junto con dibujos hechos específicamente por NNyA para el libro. Escrito en primera persona del singular, el relato lo cuenta el propio espacio, como si estuviera vivo, una idea que se tomó de una colección de libros de la editorial española Altea que la Biblioteca del Merendero posee, en la que diferentes instituciones narran sus vidas y peripecias en primera persona (*Soy una escuela, Soy un museo, Soy un estadio*). De esta manera se dan cuenta de las características principales de un espacio como éste, al mismo tiempo que se reconocen las actividades y los modos de participación disponibles.

Esta personificación del espacio animado tampoco es novedosa, por ejemplo dentro de la tradición de la ciencia ficción o la literatura de terror,³⁷⁹ o dentro de las mismas tradiciones arquitectónicas, como señala Juhani Pallasmaa para “el raro sentido de la vida” que se le brinda a la arquitectura moderna (en figuras como Le Corbusier) y sobre todo a las imágenes que de ésta se han realizado.³⁸⁰ Horst Bredekamp encuentra en la arquitectura medieval trazos de lo que denomina “forma-yo”, es decir, objetos y artefactos, e incluso detalles arquitectónicos, en donde se encuentran grabados en primera persona que revisten vitalmente a los elementos que la portan, una tradición que se remonta a la Antigüedad grecolatina. Por ejemplo, en las nervaduras de la cúpula de una iglesia de Torres del Río (Navarra, España) se lee la inscripción “*me fecit*” (me hizo), que caracteriza al elemento arquitectónico como un cuerpo vivo. En este caso, sostiene Bredekamp, “[...] se transmite el doble carácter de la construcción como cuerpo de la iglesia y de la piedra viva, performativa”.³⁸¹

En el Merendero, el acto de “cobrar vida” está más bien relacionado al modo en que ha sido habitado y modelado; y al gesto de niños y niñas de dotar de vida a los objetos que les rodean, como ocurre con los juguetes sobre todo. Si bien Pallasmaa sostiene que “El espacio arquitectónico es espacio vivido más que físico”,³⁸² aquí se ponen en juego ambas dimensiones: el modo de habitar y la animación vital del Merendero. De esa construcción con mayor o menor planificación, dependiendo del momento y el contexto, nace una forma merendera. Pero lo interesante es pensar que ésta puede desprenderse del espacio concreto para presentarse como un modo de estar juntos. Es decir, así como la institución escuela puede pensarse en tanto espacio concreto y dispositivo que permea relaciones sociales más allá del momento concreto en que NNyA asisten a las aulas; también la “forma merendera” podría pensarse como trascendente. No como una práctica aislada que sólo atañe a un grupo menor de niños/as y adultos/as, sino como una experiencia de formación popular y comunitaria que podría enfrentar los modos adultistas que aún priman en nuestra sociedad.

Si las reglas y las conductas aprendidas en la escuela pueden emerger en los niños y niñas a partir de ciertos elementos que disparan esos comportamientos por fuera del aula o del edificio

³⁷⁹ Una de las principales escritoras de literatura para niños y niñas en Argentina, Elsa Bornemann, es autora del famoso cuento de terror “La casa viva”, de la antología *Socorro* (1988, Buenos Aires), en el que efectivamente la casa está animada como si tuviera vida propia.

³⁸⁰ Pallasmaa, *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*, 66.

³⁸¹ Pallasmaa, 55.

³⁸² Pallasmaa, 75.

escolar (por ejemplo, la disposición de muebles); podríamos preguntarnos qué artefactos del Merendero podrían tener ese mismo efecto. Si bien el espacio merendero como tal no puede transportarse, sí puede apostarse a un modo de hacer (una forma) que nace en ese espacio singular pero puede trascenderlo. Por lo pronto, sólo puedo reponer lo que ocurre al interior del espacio o en encuentros dentro de otras organizaciones afines. Pero existió una propuesta concreta, que quedó trunca ante la pandemia en 2020, de llevar ciertos repertorios de acción a la escuela primaria donde muchos de los niños y niñas del Merendero asisten, y particularmente dos artefactos: los paneles de fotografías y el libro *Soy el Merendero*.

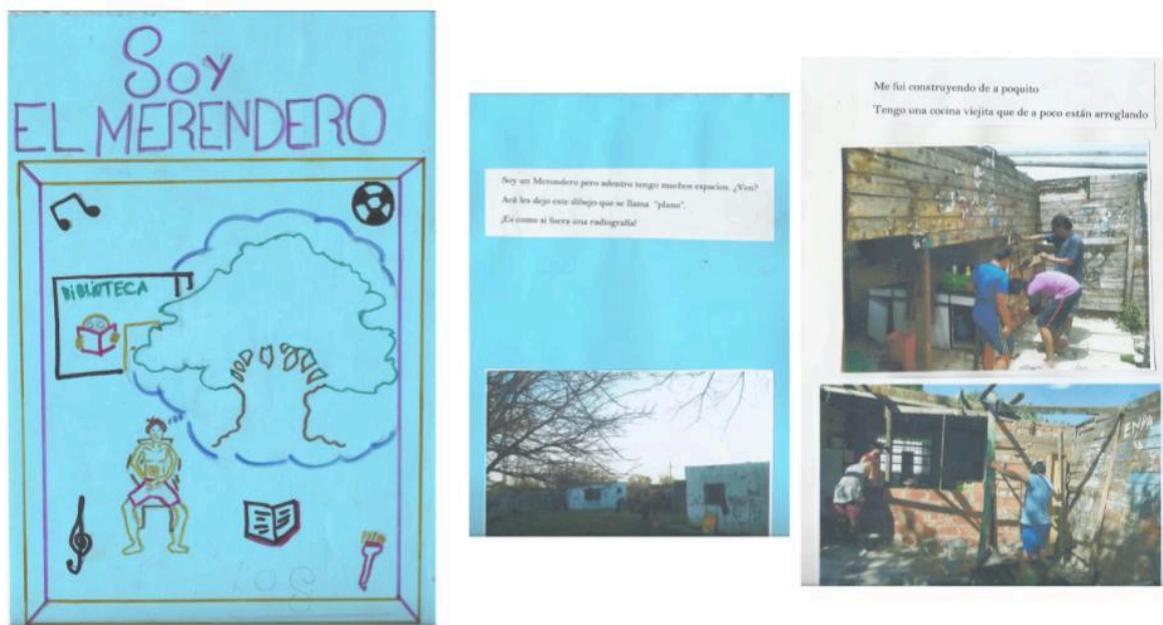


Figura 83: portada y páginas interiores del libro *Soy el Merendero* (2019)

En 2019, ante una reunión que dos educadores sostuvieron con el gabinete psicopedagógico de la escuela para discutir algunas conductas problemáticas de un niño en particular que asistía al Merendero, se propuso realizar una actividad con estos artefactos en algún evento escolar de cierre de año que convocara a los distintos grados de la escuela. La idea consistía en replicar algunos modos de estar juntos del Merendero dentro de la institución. Es decir, confrontar estas dos *formas*. Se buscaba generar una nueva visión de estos/as niños/as, con los/as que las maestras tenían problemas para trabajar en el aula, a partir de esta producción visual en la que ellos/as eran tanto sujetos retratados como creadores. En el primer caso, se los podía ver llevando adelante prácticas que, de acuerdo a las palabras de las docentes, eran impensadas (inimaginables) para estos niños. De hecho, en la misma reunión, cuando se mencionaron las conductas de algunos niños en una y otra institución (la escuela o el Merendero), una de las maestras exclamó: “¡parece que estamos hablando de chicos diferentes!”³⁸³.

³⁸³ Registro personal, 28 de agosto de 2019.

Queda pendiente observar qué pasaría con los niños y las niñas en la institución escolar al introducirse repertorios alternativos, que en este caso elaboran otro tipo de imágenes de estos niños de barrios periurbanos, y les otorga un rol diferencial a ellos en particular, pero también a la relación que tejen con los adultos. Pero este tipo de experiencias reponen la idea de que las prácticas (educativas o no) como las que el Merendero proponen nos hablan de enfoques y encuadres que lograron acercarse a esos niños y niñas, y a partir de eso modelar nuevas relaciones menos violentas y en el fondo más eficaces incluso para el proceso de aprendizaje. Los niños y las niñas son los mismos, pero el encuadre es otro. En ese sentido, el Merendero es un espacio concreto pero también un prisma que permite (re)enfocar y volver a mirar a NNyA de los barrios populares, a los adultos y adultas que les acompañan y a la propia praxis formativa. La idea de “prisma” o “enfoque” no es arbitraria ni sólo metafórica, porque precisamente estos espacios echan luz y reinventan la manera de dar a ver a las infancias populares. De ahí su capacidad de ser dispositivos también de lo que se ve, creadores de nuevas formas, que iluminan otras caras de la vida de NNyA en las barriadas.

Dijimos que todo dispositivo crea su sujeto, y que éste co-emerge con el entorno. Pero en el caso del Merendero los procesos de subjetivación no hay que pensarlos desde la individualidad (un dispositivo que propone nuevos modos de “ser niño/a”), sino como una forma productora de nuevos modos de sociabilidad, es decir, vinculares. La subjetividad que emerge es una apuesta a un lazo intergeneracional, que redundante en modos alternativos de ser niño/a o adulto/a. Desplazar antiguas iconografías sobre lo niño y sobre el proceso de aprendizaje no son dos fenómenos aislados que ocurren en el espacio, sino que se complementan. Es a partir de haber encontrado un modo de aprender que involucra o interpela a NNyA y adultos/as de manera distinta -por ejemplo, con un formato de “amistad intergeneracional”- que esas mismas fórmulas visuales de las niñeces suburbanas también se subvierten, o mejor dicho, se da lugar a otros modos de aparecer y ser expuestos. Y a medida que se exploran esas formas de verse y escucharse, se profundizan los cambios en los modos de aprender y formarse. Se siguen montando políticas de encuadre para entender qué es una comunidad, pero desde una proximidad, un acercamiento que está atravesado por una particular forma de “ser amigos/as”. Hablar de “amistad” intergeneracional no le quita potencia política al vínculo, como tampoco lo es hablar de afectos que suelen pensarse por fuera de la disputa de poder, como ser, la “ternura”. Este término cobra particular relevancia en la historia de las organizaciones de niñez, dado que forma parte de una de las consignas que instaaura el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo en la década de 1990 (del cual se hablará en la Parte II), y que se vuelve patrimonio de estos espacios comunitarios: “Con ternura venceremos”.³⁸⁴ Como sostienen Santiago Morales y Gabriela Magistris, la configuración de una idea de niñez como sensible y pura, carente de razón, ha despolitizado afectos como la ternura. La tarea entonces de los

³⁸⁴ Claudia Bernazza y Damián Lambusta, *Con ternura venceremos. Historia, presente y convicciones de las organizaciones que abrazan*. (La Plata, Argentina: Edición de las Organizaciones de lxs Chics del Pueblo, 2021), 58.

espacios de Educación Popular es re-politizarla y entenderla como una virtud ética para tejer lazos entre educadores y niñas.

Iconografía del aprender

Para retomar las inquietudes con las que abrió este capítulo, se tiene ahora una visión de este dispositivo-merendero que permite trazar una iconografía ya no del estudio, sino del “aprender”. Esta práctica está absolutamente atravesada por los afectos que se modelan y se expresan en espacios como el Merendero, y además resalta una fuerte dimensión física y corporal. No se trata de los contenidos o de una determinada instrucción, tampoco de una propuesta didáctica en sí revolucionaria. 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. El cuidado del espacio físico tiene que ver con otras dinámicas de cuidados entre niños/as y adultos/as, que se dan en simultáneo. La “vida” conferida al Merendero implica que al espacio *se lo quiera* y que eso además tenga como contraparte la afectuosidad entre las personas que lo habitan (lo cual no quita que haya fricciones y desencuentros entre quienes lo componen). Si volvemos al episodio de charla con las docentes de la escuela primaria, cabe aclarar que luego de esa reunión, se tuvo una charla con los niños y las niñas que habían sido mencionados en ese encuentro. Y se les preguntó si ellos notaban que se comportaban distinto en el Merendero y en la escuela. Las respuestas fueron disímiles, pero el niño “problemático” que habían señalado las maestras dijo que él sabía que no se comportaba igual 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”.³⁸⁵

Aquí se analizó un espacio que se vincula además a personas concretas que viven en el entorno cercano, como suele pasar con distintos merenderos y centros comunitarios. Sus historias son también las historias de vecinos/as significativos/as para la comunidad, que luego le dan su nombre a los espacios. Tal es el caso de la Biblioteca del Merendero, que lleva el nombre de Nidia, una referente social ya fallecida, de gran relevancia para recuperar en 2008 el espacio para la comunidad. O por ejemplo, el caso de Hugo, abuelo de una gran cantidad de niños y niñas que asisten al Merendero y que falleció en 2018, cuyo nombre figura en los muros de la cocina, pintados en 2023. Sin ir más lejos, una de sus nietas, de 9 años, en una charla informal, me preguntó si a mí me gustaba el Merendero y me dijo que a ella sí, “porque acá venía mi abuelo Hugo”.³⁸⁶

Esta conjunción de afectos y cuidados, entre personas y hacia el espacio, configuran los modos de trabajo que en parte emergen en los paneles de la muestra fotográfica y en las publicaciones cotidianas en redes. Esta iconografía propia del Merendero puede ser entendida ahora como una iconografía del “aprender”. Si seguimos la etimología de este término, vemos que proviene de la

³⁸⁵ Registro personal, 31 de agosto de 2019

³⁸⁶ Registro personal, 3 de marzo de 23

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 NNyA está en cada pared del espacio, incluso permanece más allá de las personas -chicos/as que crecen y se van del barrio o que simplemente empiezan a pasar su tiempo en otros sitios-. 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 los educadores del espacio, 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”.³⁸⁷ Habitar los espacios -la escuela, el Merendero, la calle, la cancha, la propia casa- no puede desligarse de cómo los concebimos, si estamos cómodos, al resguardo, o nos sentimos amenazados. Si tenemos libertad de movimiento o caminos restringidos.

Tal como señala Sara Ahmed³⁸⁸, nuestra relación con el mundo está mediada por emociones que se sienten en las superficies de los cuerpos y que son formas de interpretar el mundo. La “fragua de espíritus” se vuelve *palpable* en las formas de estar que cada espacio promueve y que redundan 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.³⁸⁹ 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, sino que requiere de ese conjunto, o montaje, que incluye las fotografías de los talleres colectivos alrededor de las mesas; junto a los momentos de mayor introspección de NNyA y también de los/as adultos/as; y las imágenes en las que todas las personas que hacen al Merendero participan en su construcción y acondicionamiento. A diferencia del estudio, esta iconografía es multiforme, aunque se nutra también de elementos y materialidades compartidas. Y a diferencia del dispositivo escolar, el eje no está puesto en la creación y promoción de una subjetividad ciudadana, sino más bien en qué clase de comunidad se busca construir. Sin duda, eso afectará el modo en que la ciudadanía se asuma, pero la búsqueda nace de un interrogante distinto.

Si bien la producción de imágenes del Merendero es constante y rica, lo cierto es que no hay una sistematización de estas experiencias populares que preste atención a estos repertorios y

³⁸⁷ Registro personal, 11/11/2018

³⁸⁸ Sara Ahmed, *La política cultural de las emociones* (México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015).

³⁸⁹ Jeffrey Juris, «Performing politics: image, embodiment and affective solidarity during anti-corporate globalization protests», *Ethnography* 9, n.º 1 (2008): 65.

estructuras sensibles afines. Cuando entramos a estos centros culturales, hay un reconocimiento casi inmediato de dónde estamos, como ocurre al ingresar a una escuela. La diferencia es que la segunda es una experiencia mucho más extendida, estudiada, retratada, imaginada, difundida. En cambio, las experiencias autogestivas como las del Merendero, y sobre todo las que trabajan con niñeces, cuentan con una menor atención o, al ser exhibidas, lo son desde un único enfoque más o menos repetido y estereotipado, vinculado sobre todo a la caridad.

El recorrido de este capítulo buscó reponer una iconografía del aprender que incorpora todas las características de los espacios merenderos, tomando el de Les Pibes del Ombú como prisma, pero también prestando atención a los desplazamientos que se dan respecto de la imaginaria escolar y sus estéticas, mucho más pregnante en los diversos sectores de la población. Estas semejanzas desplazadas permiten ver a la vez la experiencia escolar (y revisarla) y la experiencia educativa alternativa de los espacios como el Merendero (a la que se necesita mirar aún mucho más). Ninguna de estas formas es fija e inamovible, ni la escolar, ni la merendera. Tampoco se pretende establecer una tipología que sin miramientos sea extensible a todas las experiencias similares existentes. Pero sí se apuesta a buscar estos rasgos que identifican hacia dentro y hacia fuera estos espacios en tanto “complejos sensibles” específicos, y que a la larga podrían permitir no sólo sistematizar estas expresiones populares e historizarlas; sino que también pueden ser una fuente de modos de hacer que sirvan para enfrentar algunas prácticas adultistas y hasta poco eficaces en entornos como los escolares (y otros también).

***Conclusiones: veo, veo... ¿qué ves?*³⁹⁰**

Esta primera parte implicó una revisión de dos tipos. Por un lado, de las miradas que fueron moldeando las experiencias infantiles, con especial énfasis en los efectos que éstas tuvieron en las vidas de las infancias populares. En este caso, esas miradas se instituyeron en fórmulas visuales, de larga pervivencia, que con distintas intensidades re-emergían cuando los contextos históricos eran propicios para su (re)aparición. Por otro lado, las imágenes sobre y de estos niños y niñas circularon y se materializaron en espacios concretos, que mucho tuvieron que ver con la modulación de esas mismas miradas que imaginaban las vidas infantiles. Se comenzó el recorrido por la institución escolar, dado que fue el espacio asignado desde la modernidad a la niñez; para llegar a otro tipo de espacios que, sin desvincularse del todo de la escuela, desplazó extrañó algunas de sus características. Merenderos y centros culturales como los aquí mencionados se asocian también a una población niña, aunque pobre y periférica.

Se puede pensar a estos dispositivos constructores de una cultura visual singular así como a las fórmulas visuales como anteojeras con las que las experiencias de estos NNyA fueron imaginadas, o mejor dicho, proyectadas, antes que entendidas, dado que en gran medida se

³⁹⁰ Referencia al popular juego oral “Veo-Veo”, en el que una persona elige un objeto a su alrededor y los/as demás deben adivinar de qué se trata. Es muy común jugarlo con los niños y niñas más pequeños/as del Merendero.

habló aquí de tipos sociales o estereotipos y no de acercamientos atentos a los modos de vida existentes. Por eso mismo, las experiencias como las del Merendero y otros espacios colectivos que trabajan a diario con NNyA se presentaron como políticas de encuadre alternativas, que disputaron las imágenes que tradicionalmente circularon de las niñas suburbanas y pobres, y en cuya confección éstas últimas rara vez tuvieron injerencia.

Proponer que la niñez “estaba en la mira” es un juego doble. No sólo con el universo que aquí se analiza, abocado a las producciones audiovisuales, sus iconografías y los dispositivos que les permitieron existir y circular; sino también porque, sobre todo para el caso de las infancias plebeyas, existió siempre un riesgo. *Estar en la mira*, después de todo, refiere en la jerga militar al visor que se utiliza para asegurar la puntería antes de disparar.³⁹¹ Para estas niñas, el riesgo se dividió entre ser invisibles (su subexposición) o ser vistas sólo de modo estereotipado y estigmatizante, es decir, a través de clichés que poco revelan de sus vidas diarias, y mucho más exponen los deseos y temores de la sociedad (su sobreexposición). Pero también el riesgo fue más palpable, cuando se discutieron (o discuten) modelos punitivistas que afectan sobre todo a los varones jóvenes pobres. La idea de peligro ronda la vida de estos NNyA, en la imagen y más allá de ella.

Pero también se recorrieron figuraciones de distintas infancias que emergieron de manera crítica, desplazando las imagerías hegemónicas. Desde películas hasta espacios (los merenderos, por ejemplo), aún cuando sean más recientes o cuya escala no pueda contrarrestar la producción de siglos de los modelos aquí presentados; estas manifestaciones visuales, estéticas y sensibles abren una brecha en el campo de lo posible. Un acto de imaginación o contra-imaginación que nace del acercamiento, de la mirada que escucha, y de la conversación entre NNyA y adultos/as. Antes que imponer una imagen, se trata de *mirar al otro*, tal como lo entiende Georges Didi-Huberman: “no es asir la forma óptica de un rostro, sino experimentar el contacto de nuestro propio rostro con el del otro”.³⁹²

No se trata ya de “ser espectador” de los pueblos expuestos, como sostiene el autor, en este caso, de las niñas pobres urbanas y su exposición; en estas fórmulas que disputan la imaginación sobre la infancia, hay que constituirse como *expectadores*. Porque sus producciones antes que cerrar sentidos (sobre qué es ser niño/a o adulto/a, sobre sus entornos y prácticas, sobre sus deseos o temores) o determinar certezas, captan algo del orden de lo abierto. Las imágenes del pueblo, dice Didi-Huberman, son imágenes de lo que ellas mismas no podrían encerrar; imágenes que se encargan de anticipar, hacer saber y construir “los posibles”. Son imágenes al acecho, y por eso observarlas es en parte esperar a ver qué es lo que aparece (de ahí el devenir *expectadores*).³⁹³ Tal parece ocurrir en los films de Raúl Perrone o en la producción de *Los Totos*, de Marcelo Céspedes. De hecho, sobre este último film, sostiene Lucrecia Piattelli, que lo político (y lo justo) de sus imágenes consiste sobre todo en el gesto de

³⁹¹ Definición de “mira”, de acuerdo a la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/mira> (consultado 2 ene. 2024).

³⁹² Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 77.

³⁹³ Didi-Huberman, 218.

“[...] abrir una pregunta sobre los modos de habitar , las formas de ser sujeto colectivo y las posibilidades de encarnar un cuerpo sensible a pesar de las condiciones de existencia.”³⁹⁴ También acontece algo similar en los merenderos y su evocación y extrañamiento simultáneo de aquellas formas e instituciones a las que los “menores” o los y las niñas pobres de zonas urbanas están asociados/as. Abren una pregunta sobre los modos de habitar esos particulares entornos, esas condiciones de existencia precarias, en las que constantemente están dándole forma a sus vidas. En eso radica también el progresivo alejamiento de un “estar en la mira”, gesto que tampoco es exclusivo del siglo XXI, como veremos en los próximos capítulos.

Haber realizado una suerte de viaje que nos remontó a otros continentes y otros siglos, que parecen estar tan lejos, para volver la vista luego a espacios como el Merendero, no fue caprichoso. Responde en parte a cómo se piensa la vida de las imágenes. No sólo la migración de ciertos motivos y “su agitación” ante su emergencia en un tiempo nuevo; la vida de las imágenes hace referencia también a la memoria icónica y social de los pueblos. Para eso, las imágenes no se consideran en soledad, sino como parte de una constelación mayor, de larga duración. El propio Aby Warburg así lo había comprendido, inspirándose en el concepto de “memoria” de Richard Semon. La memoria, para este psicólogo alemán, “[...] es la función encargada de preservar y transmitir la energía en el tiempo, [que] permite reaccionar a distancia a un hecho del pasado: todo acontecimiento que afecta al ser viviente deposita una huella en la memoria”.³⁹⁵ Eso que Semon llama *engrama* [*Engram*]. Warburg extiende el campo de análisis: ya no es sólo la *psique* individual, sino que el fenómeno cobra una escala cultural extensa. Las imágenes son formaciones o formantes culturales, que sólo en su disposición conjunta (lo que para Warburg fue posible en el dispositivo que él mismo creó: el Atlas Mnemosyne) hacen resurgir la energía expresiva original que tiñe la forma contemporánea. No es sólo ver a la niña pintada por Sir Joshua Reynolds, sino verla junto al joven mendigo de Bartolomé Murillo. Y a ambos, junto a Juanito Laguna, de Antonio Berni, o el personaje de Clarita, en la película de Emilia Saleny.

Por eso mismo, el concepto de *figura* para pensar cómo han sido imaginadas las infancias y sus vidas ha sido importante. En la complejidad conceptual que rodea a la propia palabra “imagen” -sumando además las variantes propias de los distintos idiomas-, el término “figura” de Gabriel Cabello permite recuperar tanto su materialidad como su virtualidad: la apariencia del objeto así como los fantasmas que evoca. Ver la película de Saleny o la de Leonardo Favio es también abrir un portal temporal. Tal como dice el autor, alrededor de las imágenes y de los objetos, se agolpan otras tantas “representaciones de la memoria”. Por lo tanto, “la apelación de lo figural constituye una apertura de la imagen al inconsciente de lo visible”.³⁹⁶

Para Warburg también fue fundamental la configuración espacial que permitió la emergencia de estas afinidades y rupturas o agitaciones entre las imágenes. Su Atlas y sus paneles son

³⁹⁴ Piattelli, «El gesto en el documental político argentino», 264.

³⁹⁵ Michaud, *Aby Warburg y la imagen en movimiento*, 253.

³⁹⁶ Cabello, «Figura. Para acercar la historia del arte a la antropología», 14.

entendidos así como una suerte de cartografía y técnica de activación de datos visuales, que hay que disponer de modo activo, y siempre en progreso. Yo misma comencé mi trabajo montando paneles, así como luego sugerí la realización de otros nuevos con los y las educadoras con quienes hice mi trabajo de campo. En esa disposición, aún cuando cada una sea distinta entre ellas y sin duda respecto de la de Warburg, se suscitó un ejercicio reflexivo sobre los afectos y sentires que circundan las relaciones entre adultos/as y niños/as. En algunos casos, disparando pensamientos sorprendidos para los/as participantes. La potencia del montaje, sea en un conjunto de paneles o en las diapositivas (*slides*) que fui armando para insertar en este escrito sobre los modelos identitarios disponibles y sus visualizaciones; radica en el gesto de poner “junto a” y pensar el *entre*. No consiste en buscar similitudes nada más (el gesto es más complejo). En el seno de la identidad se introduce un elemento de disparidad o alteridad. La relación entre el propio Merendero y la Escuela puede pensarse así. Tampoco es una línea temporal que evoluciona: más bien, se habla de saltos, cortes y conexiones desgarradoras. ¿Qué mejor modo de afrontar estos desgarramientos temporales que a través de otro gesto que conecta y desgarrará a la vez, como es el del montaje?

Finalmente, el hincapié puesto en la materialidad y la espacialidad en el segundo capítulo, así como la pregnancia de las fórmulas visuales de la niñez plebeya abordada en el capítulo primero, necesitan complementarse con el tercer eje que permite entender las experiencias educativas como las del Merendero: el cruce con los repertorios de la acción colectiva y la militancia política. Si bien esto sobrevoló lo hasta ahora expuesto, es necesario entender con mayor profundidad cómo la presencia niña corre los marcos sensibles de las luchas colectivas y sus repertorios, al mismo tiempo que la praxis militante afecta los espacios y vivencias que fueron diseñados e imaginados para los niños y las niñas.

Parte II: las niñas se organizan

En 1919, luego de cuatro intentos fallidos, es promovida la Ley de Patronato Estatal de Menores (N°10.903), impulsada por el médico y diputado conservador por la provincia de Buenos Aires, Dr. Luis Agote. Esta ley estaría vigente en Argentina hasta el año 2005, cuando se promulgó una nueva ley de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (N°26.061). Hay un doble carácter en la “Ley Agote”, como fue conocida. Por un lado, es pensada como un hito en la historia del sistema penal-tutelar de menores en nuestro país. Pero por otra parte, y tal como señala Carolina Zapiola, su implementación no implicó una ruptura respecto de las prácticas que se venían desplegando en relación a estos niños y jóvenes, huérfanos o abandonados, procesados por el sistema judicial y que se amuchaban en la categoría de “menores”, a la que nos referimos en el Capítulo I.³⁹⁷ Si esta continuidad era tal, la pregunta de Zapiola se vuelve más que pertinente: ¿por qué recién en 1919 se aprobaría una ley, después de múltiples discusiones previas fallidas, que permitiría ampliar la potestad del Estado para intervenir a un sector de la infancia que era entendido como “peligroso” o “amenazante”?

La autora propone varias variables, pero destaca una: estos niños formaron parte de los movimientos sociales y de protesta que durante en el período de entresiglos y hasta la década de 1930 fueron desarrollándose sobre todo en los centros urbanos del país. En 1919 nos encontraremos en todo caso en el clímax que resultó en lo que se conoce como la Semana Trágica, una violenta serie de eventos que sacudieron a las ciudades como Buenos Aires, Rosario, o Córdoba. Zapiola destaca una intervención del propio Agote en la Cámara baja, que señala la necesidad de vigilar y cuidar a la infancia, sobre todo a aquélla que no cuenta con recursos suficientes como para educarse “dentro de una línea de conducta honesta y moral”. El diputado indica que en aquellos días conocidos como “la Semana Trágica”, a la cabeza de los mayores desórdenes que incluían asaltos y ataques a la propiedad privada, estaban “los chicuelos que viven en los portales, en los terrenos baldíos y en los sitios oscuros de la Capital Federal.”³⁹⁸

Este relato y la necesidad de situar la aprobación de la Ley Agote introducen lo que será el eje de esta parte: la relación entre las infancias, el campo político y las iconografías que moldearon ese lazo. Desde ya que la niñez se ha vinculado con la política de diversas maneras. La más evidente es siempre aquélla que ubica a los NNyA como “objeto” de protección, vigilancia o tutela, dependiendo de la época de la que hablemos. Políticas públicas, programas, instituciones especialmente diseñadas para ellos/as son la manifestación probablemente más común de este primer lazo. Pero la que interesa destacar aquí es otra: aquélla en la que niñas y niños participaron activamente de espacios políticos, en los que de distinto modo eran interpelados,

³⁹⁷ María Carolina Zapiola, «La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?», en *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)* (Buenos Aires: Prohistoria, 2010), 117-32, <https://www.academica.org/maria.carolina.zapiola/17>.

³⁹⁸ Moción de Preferencia publicada en el Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados (1919), citado en Zapiola, 6.

invitados, o convocados. Esta presencia necesariamente se vinculó a un modo de aparecer: un modo de dar a ver a estas niñeces, en la arena política.

Una vez más, el espacio Merendero y los demás movimientos colectivos con los que interactúa son un prisma privilegiado para pensar los *giochi di sguardi* que se vienen analizando. Veremos que los gestos más salientes de la acción colectiva, que fueron configurando una iconografía política a modo de repertorio de las luchas de los pueblos, subsisten, se subvierten, migran y sufren una metamorfosis en el quehacer cotidiano de los espacios de niñez como el Merendero. Nuevamente, al mirar sus imágenes, debemos recuperar esa mirada que viene “de lejos”,³⁹⁹ que carga de tiempo y potencia a la producción audiovisual que hoy ponen a circular espacios como Les Pibes del Ombú.

La presencia de las niñeces en las disputas políticas y los gestos que por excelencia se han asociado a las luchas populares se deben pensar en paralelo. Los niños que formaron parte de las protestas de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX adoptaron muchos de los gestos y de las acciones propias del movimiento obrero y las vanguardias de izquierda. A medida que se desarrolló el siglo XX, la ruptura entre la infancia y la acción colectiva (ya sea en huelgas o en los propios comités de los partidos de izquierda) también tuvo como correlato un recambio en los gestos que los cuerpos de las niñeces encarnaban. La protección y el resguardo junto a la disciplina y la “reforma” sobre todo dirigida a la infancia “irregular” fueron tramando junto a otros cambios sociales nacionales y globales nuevas anteojeras para mirar a los niños y las niñas. Su participación en las huelgas y los comités empezaría a relegarse a medida que el trabajo infantil comenzaba a ser visto con malos ojos. Pero esta separación no quiso decir que no hubiera otras maneras de interpelar políticamente a la infancia, tal como ocurrió por ejemplo durante los gobiernos de Juan Domingo Perón (1945-1955). También hay que destacar que aquellos repertorios del período de entresiglos re-emergerán con modificaciones hacia fines del siglo XX, ante el deterioro de las condiciones de vida en el país tras la dictadura y la instauración de un modelo neoliberal que traería aparejada una precarización laboral y social general.

Si bien no es la intención abarcar exhaustivamente las modificaciones del siglo pasado, sí se recuperan hitos significativos que se nutrieron y fueron productores de iconografías que perduraron en el tiempo, y que funcionaron como “vehículos de las representaciones colectivas”, trascendiendo incluso sus contextos de creación.⁴⁰⁰ Cuando se piensa en “hitos”, se suele entender que estos episodios instituyen nuevos modos de acción que no cuentan con un inventario previo en la historia de los pueblos. Tal es el sentido que Veena Das le otorgó a su famoso concepto de “evento crítico” [*critical event*] volviendo a experiencias como las de la Revolución Francesa.⁴⁰¹ Pero a veces hay episodios que irrumpen en la historia de las comunidades y no modifican de lleno los repertorios posteriores, e incluso suelen durar muy

³⁹⁹ Sensu Didi-Huberman, *Lo que vemos, lo que nos mira*, 76.

⁴⁰⁰ Severi, *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria*, 49.

⁴⁰¹ Veena Das, *Critical events. An Anthropological Perspective on Contemporary India*, Oxford India Paperbacks (USA: Oxford University Press, 1997), 5.

poco tiempo, tal como aconteció con la Revolución del Mayo Francés en 1968. La importancia del “Mayo del 68”, sin duda de reconocimiento internacional y con una potencia que vuelve a ese evento un hito “periodizador” [*una data “periodizzante”*] de la historia (no sólo europea),⁴⁰² no necesariamente debe considerarse en las modificaciones del sistema político en sí, sino en la demostración de que la irrupción de lo inesperado es posible. La pervivencia de los gestos políticos y sus manifestaciones simbólicas hacen que ese hito del “Mayo del 68” siga teniendo importancia en tiempos posteriores. La potencia gráfica de aquel momento se nutrió y al mismo tiempo expandió las iconografías de la protesta.

Los episodios o los momentos que esta sección recupera fueron escogidos siguiendo esa misma lógica: ¿qué gestos y qué manifestaciones visuales que comunicaron a las niñeces con los programas políticos en sus diversas variantes juegan un rol en la producción gráfica y visual de espacios como el Merendero? ¿Con qué tradiciones dialoga, aún desde su contemporaneidad? ¿Qué acto de imaginación política implica su presencia? ¿De qué historia se nutre y a cuál historia abona la práctica de estas organizaciones autogestivas que parecen tener alcances tan locales, a una escala micropolítica? ¿Cuáles son los “fantasmas” que dan vida a la estética de estos espacios?

Los hitos aquí elegidos no son innovadores u originales, puesto que han sido analizados previamente. Pero la apuesta es pensarlos desde su sensibilidad estética e iconográfica, no como una línea recta que los ponga en diálogo, sino como un vaivén, que a veces aparece con fuerza y a veces pasa a la sombras. Es ese el funcionamiento, de hecho, de las fórmulas visuales, entendidas como *Pathosformeln*. Pueden pasar décadas, hasta siglos, desactivadas, y reemerger cuando los contextos guardan cierta afinidad. Aún cuando existan variaciones iconográficas, que sin duda responden a los contextos, su intensidad y su identidad “energética” perviven.⁴⁰³ Esos gestos y su encarnación en imagen juegan en dos planos: son arqueológicos y actuales. O como propone Georges Didi-Huberman, son fósiles en movimiento: una memoria icónica colectiva en continuo proceso de trabajo.⁴⁰⁴

Cuando Carlo Severi realiza un análisis morfológico de indicios gráficos que hacen a una praxis de la memoria colectiva (sobre todo en comunidades asociadas a la tradición oral no escrituraria), no piensa una evolución de las formas sino la relación que se establece entre ellas al interior de una tradición, en la que las formas son huellas materiales que se inscriben en ciertos soportes y que se vinculan con determinados actos de mirar, operaciones mentales y modos de asociarse. Por eso habla de imágenes-quimera, que perviven en el tiempo y en la

⁴⁰² Como sugiere Mario Boato, el Mayo francés «[...] ha lasciato un segno profondo in tutte le società in cui si è sviluppato, al punto da diventare, anche sul piano storiografico, una data “periodizzante”». Marco Boato, «Un movimento anti-autoritario a dimensione internazionale Presentazione del volume Il lungo '68 in Italia e nel mondo, Brescia 2018», *La Rivista di Engramma* 2018, n.º 156 (22 de mayo de 2018): en línea, <https://doi.org/10.25432/1826-901X/2018.156.0003>.

⁴⁰³ Christian Joschke, «À quoi sert l’iconographie politique ?», *Perspective. Actualité en histoire de l’art*, n.º 1 (30 de junio de 2012): 191, <https://doi.org/10.4000/perspective.646>.

⁴⁰⁴ Georges Didi-Huberman, «Saber-movimiento (el hombre que le hablaba a las mariposas)», en *Aby Warburg y la imagen en movimiento*, de Philippe-Alain Michaud (Buenos Aires: UNA Libros, 2017), 17-25.

historia de sus comunidades y que requieren de una antropología de la memoria de índole warburgiana, de acuerdo con el autor, dado que es la fuerza visual de ciertas imágenes lo que redundante en una fuerza mnemónica, que propaga ciertos significados.⁴⁰⁵ Si bien no podemos pensar a la iconografía política como una técnica mnemónica, sí es necesario entender que sus mecanismos y su despliegue forman parte de una memoria compartida. Esto permite comprender por qué algunos gestos, repertorios y conjunto de imágenes que circularon hace cien años en organizaciones políticas con las que hoy los espacios como el Merendero no guardan relación directa se repiten en la actualidad. No es sólo la similitud lo que importa destacar sino lo que hay *entre* una y otra época y modo de sociabilidad política.

Tampoco se los pensará como hitos definidos o cerrados en sí mismos, sino que se trenzarán entre ellos y con la experiencia contemporánea del Merendero y las agrupaciones afines. Particularmente, se referirán:

- El accionar de las vanguardias de izquierda (1890-1930), que de diversas maneras promovieron la participación de niños y niñas (Capítulo III).
- La interpelación particular que hizo el peronismo a las infancias durante sus dos primeros mandatos (1946-1955) (Capítulo IV)
- La experiencia y el legado de Chicos del Pueblo, a partir de la década de 1980, y sus marchas nacionales (Capítulo V).

Si bien es necesario reponer las características de estas experiencias, sus manifestaciones estéticas y sus repertorios; el punto central es ese *entre*, que es lo que las une y también lo que delata sus diferencias. Philippe-Alain Michaud recupera la idea de una “iconología del intervalo”, que emerge en los montajes realizados por Aby Warburg en el dispositivo del Atlas Mnemosyne. No era la búsqueda de invariantes sino más bien los desvíos, esas diferencias que emergen en el seno de la identidad, lo que realmente aparece en los paneles de Warburg. De este modo, los montajes de imágenes de tiempos disímiles podían cartografiar propiedades dinámicas de aquéllas que al considerarse por separado habrían quedado latentes o inadvertidas. Al colocar juntas estas manifestaciones visuales de experiencias alejadas en tiempo e incluso espacio, se visualiza una “red de intervalos” que dibuja “[...] las líneas de fracturas históricas y psíquicas que distribuyen u organizan las representaciones en constelaciones”.⁴⁰⁶ El Atlas funcionó como un dispositivo de “encadenamiento” que permite apreciar en simultaneidad las distintas experiencias confrontadas. Un ejercicio similar es el que se propone en esta Parte II al establecer posibles conexiones y desviaciones entre estos hitos escogidos, que ponen en relación a las infancias populares con el accionar político organizado, nutriéndose de iconografías tradicionales de este tipo de manifestaciones, pero desplazando también sus repertorios al incluir a niños y niñas como participantes.

⁴⁰⁵ Severi, *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria*, 90-92.

⁴⁰⁶ Michaud, *Aby Warburg y la imagen en movimiento*, 250.

El uso político de las imágenes es de larga data, ya sea porque toman partido por uno u otro modo de ejercer el poder, enalteciendo o criticando su proyecto; ya sea por su capacidad de promover ciertos efectos, de influir en el vínculo entre dichos proyectos y la comunidad. Sin embargo, los aún escasos estudios de iconografía política no se condicen con este uso antiguo de las representaciones sensibles del poder. No solamente dentro de la Historia del Arte, en otras disciplinas que piensan las múltiples manifestaciones de “lo político”, la profunda relación entre “realidad política” y su “mediación visual” [*visueller Vermittlung*] fue tardíamente percibida o problematizada.⁴⁰⁷ Como recuerda Christian Joschke⁴⁰⁸, los estudios que se iniciaron en la década de 1970 en Alemania en el campo de la “iconografía política” estuvieron ligados a historiadores del arte jóvenes y de izquierda, quienes comenzaron a pensar la relación entre política e imagen más allá de las obras de arte canónicas, dando lugar al grupo de *Ulmer Verrain*. La aproximación marxista y crítica iniciada tras un congreso de Historia del Arte en Ulm en 1968 intentaba comprender el lazo entre la iconografía y los conflictos sociales, sus efectos y el rol jugado en la lucha de clases. Luego del giro político acelerado por los cambios sucedidos posteriormente a 1989, la investigación en iconografía parece centrarse más en las estrategias visuales de legitimación de instituciones políticas. Más allá de estas variaciones, desde estos análisis la imagen no es una ilustración ni sólo la parte “visible” de las tendencias sociales y los programas políticos en discusión en un determinado momento. Más bien, las imágenes participan en la creación de realidades políticas y son entendidas como actos decisivos en la fábrica de lo político.

En el Capítulo I se recordó que en el campo iconográfico la figura de la niñez no es particularmente señalada, más allá de la figuración de “lo joven” como promesa de un orden nuevo, ya desde el tradicional tratado de Iconología de Cesare Ripa. En estos capítulos se profundizará en ese pensamiento de lo niño/lo joven asentado en el orden del futuro de una comunidad, pero también se recuperarán experiencias en que son los propios niños y niñas quienes encarnan la contienda política con sus diversos repertorios. Lo interesante de incluir en estas tradiciones de las figuraciones visuales de “lo político” a la participación infantil es que hay una “agitación” de doble tipo. Por un lado, al dotar a esos cuerpos niños de gestos propios de la acción colectiva, en general vinculada al quehacer adulto; por el otro, la intromisión de repertorios asociados a la niñez en la arena de la acción colectiva. Cuando se refiere a la participación de niños y niñas en actos explícitamente reconocidos como políticos o militantes, se suele utilizar la palabra “adoctrinamiento”: una instauración casi autoritaria en la mente maleable de los infantes de aquellos valores morales y políticos que una determinada fuerza apoya. ¿Pero qué modificaciones implican la apertura de esas actuaciones a la presencia infantil? ¿Cómo “agita” esta “presencia niña” a las estrategias visuales del poder y del hacer político? En esta parte se aborda esta imbricación.

⁴⁰⁷ Fleckner, Warnke, y Ziegler, *Handbuch der politischen Ikonographie*, 9.

⁴⁰⁸ Joschke, «À quoi sert l’iconographie politique ?», 187,188.

Capítulo III: Los compañeritos, ayer y hoy

Sin duda, uno de los hitos a destacar es la etapa en que las infancias formaron parte del despliegue cultural y político de los partidos de izquierda anarquistas, comunistas y socialistas, sobre todo entre 1890 y 1930. La preocupación por la infancia proletaria fundamentalmente, sus consumos y sus modos de sociabilidad fue central, y no sólo a nivel nacional. Hernán Camarero señala la necesidad de estos sectores de construir una cultura obrera alternativa a aquella promovida por las clases dominantes y el Estado, que encontró en las filas del movimiento obrero un espacio donde desarrollarse, materializando sus propuestas en publicaciones, sociedades de fomento, ateneos y escuelas libres, bibliotecas obreras, universidades populares, y distintos eventos culturales (teatro, concierto, proyecciones cinematográficas, conferencias ,etc.).⁴⁰⁹

Estos espacios y producciones gráficas estaban atravesados por las iconografías propias de estas tradiciones políticas. Los clubes y ligas deportivas, por ejemplo, que los partidos creaban incluían en sus insignias los símbolos propios de la clase obrera a nivel mundial (la antorcha, la hoz y el martillo), además de sus lemas asociados a “valores universales de redención (Justicia, Salud y Fuerza, Unión y Trabajo, Valor y Verdad, Luz)”.⁴¹⁰ Un caso paradigmático es la revista del Partido Comunista, *Compañerito*, editada en diversos formatos en Buenos Aires entre 1923 y 1932, alcanzando hacia 1926 una tirada de 25.000 ejemplares (Figura 84).⁴¹¹ La revista interpelaba a los niños proletarios desde distintos ángulos. Por un lado, como “pequeños comunistas” que necesitan ir formándose de cara a la adultez; pero al mismo tiempo, convocando a la acción presente en distintos espacios colectivos que el Partido promovía, incluso más allá de las fronteras nacionales, acercando experiencias de niños alemanes o rusos.

⁴⁰⁹ Hernán Camarero, «Experiencias de cultura obrera: las prácticas de entretenimiento y erudición de los socialistas y los comunistas durante los años 1920-1930», en *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. (X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario: Universidad Nacional del Rosario / Universidad Nacional del Litoral, 2005), 14.

⁴¹⁰ Camarero, 5,6.

⁴¹¹ Camarero, 9.



*Niños proletarios contemplando ansiosos la salida del nuevo sol,
la Sociedad Comunista.*

Figura 84: detalle de la portada de la revista del Partido Comunista para niños *Compañerito*, Año 1, No. 3, julio de 1923, Buenos Aires. Archivo: CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas).

La interpelación política directa iba acompañada de otros segmentos educativos o formativos, así como de juegos y fábulas o caricaturas que dejaban siempre una enseñanza. También aparecían en sus páginas binomios, tal como pudimos ver en los manuales que eran contemporáneos a la revista, utilizados en las escuelas, por ejemplo, con el “mal y el buen camino” que distinguía a la niñez ideal a la que se quería apuntalar de aquella irregular o desviada, que habitaba fundamentalmente la calle y se veía corrompida por la decadencia material y moral de ese entorno (ver Figura 34). Pero en este caso, los polos están asociados a la clase social desde otro punto de vista. Ya no es “el bueno” y el “malo” sino el niño del rico *vs* el niño del pobre, donde las diferencias de los interiores domésticos emergen a causa de la desigualdad (Figura 85). En este caso, vemos dos figuras maternas con gestos afines de cuidado y hasta una disposición al interior de la habitación similar, pero lo que condena a la familia pobre es la falta de recursos materiales (no su capacidad o su gesto de cariño y protección). En ese mismo número de la revista aparece además otro binomio: “el Crespo y el

Ladrón” (Figura 85), que contrapone al terrateniente rico que amasa su fortuna a través de la especulación; al jornalero que acosado por el hambre no puede más que salir a robar para sostenerse. Es decir, a la vista de las y los niños lectores emergen estas dicotomías como parte de un dilema que es moralmente hipócrita pero de resolución política (y sobre todo, por fuera de las instituciones burguesas, como ser “La Justicia”).

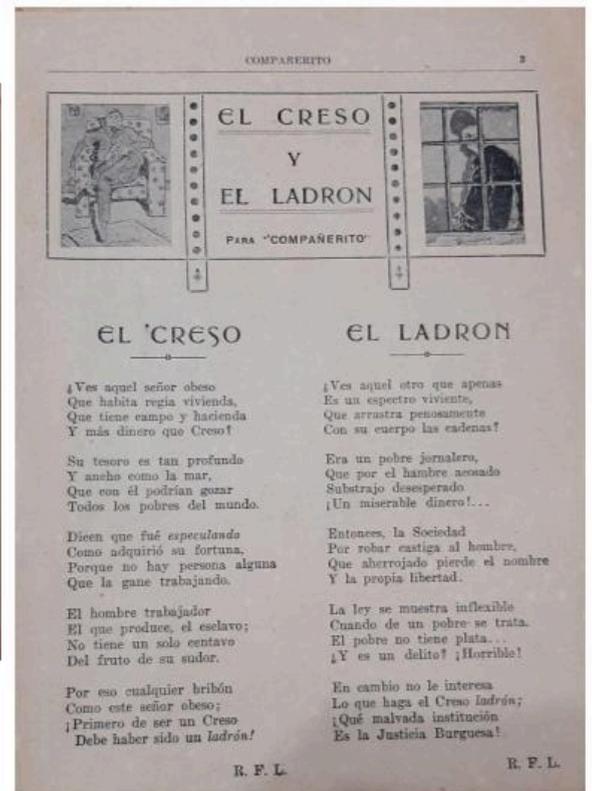


Figura 85: Izquierda: Concurso “Para Pensar”, “El niño del rico, el niño del pobre”, que invita a que los lectores escriban sobre qué hacer para que tanto uno como el otro reciban los mismos cuidados. *Compañerito*, Año 1, N°2, junio de 1923, pág. 4; Derecha: “El Creso y el Ladrón”, *Compañerito*, Año 1, N°2, junio de 1923, pág. 3. Archivo: CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas).

La sección “Cosas de pibes” incluía chistes o anécdotas cómicas e irreverentes incluso que se supone vivían niños y niñas lectores de la revista. Si bien entonces se los incorporaba a luchas y preocupaciones que sin duda eran propias del mundo adulto organizado, la forma y los contenidos nunca dejaban de recalcar la especificidad del “ser niño/a”, es decir, la calidad de ser no “compañero” sino “compañerito”, o “pequeño comunista”, y de requerir siempre un contenido formativo (por ejemplo, cómo aprender mejor a multiplicar). Si bien estos partidos desde ya no eran espacios sólo vinculados a las infancias, desarrollaron artefactos y también eventos que sí apuntaban a una participación por un lado específica y por otro, sin romper del todo con ese “mundo adulto” de la política partidaria.

La recreación era un pilar central para dar forma a nuevos modos de sociabilidad deseados por las distintas fuerzas políticas de izquierda, que incluían con distintos matices al accionar de niños y niñas en sus actividades de militancia. Camarero señala que las intensidades y la organicidad de estas propuestas fueron variando dentro de cada tendencia o partido, así como en el tiempo. Por ejemplo, el auge anarquista se sitúa entre 1890 y 1910, mientras que en el siglo XX, hasta bien entrada la década de 1930 las dinámicas de participación infantil encuentran mayor empuje entre los partidos socialista y comunista. El primero cuenta con una mayor organicidad y sistematicidad, y hace hincapié fundamentalmente en la labor instructiva y pedagógica pensada para la niñez. Las escuelas libres y las bibliotecas obreras o populares son un ejemplo cabal de esta preocupación por “la ocupación sana” de las infancias. Camarero cita a Ángel Giménez, quien a mediados de la década de 1920 se encargaba de la política cultural del Partido Socialista:

“Todo centro socialista debe tener: a) Una biblioteca pública, bien organizada, la que deberá ser complementada con lecturas comentadas y conferencias; b) Una sección coral y cuadro artístico y musical; c) Una biblioteca y recreo infantil; d) Una sección de propaganda antialcohólica, de higiene social y de excursiones; e) Una sección deportiva”.⁴¹²

La literatura infantil y las diversas actividades para alfabetizar pero también entretener a los niños y niñas de clases populares no eran aditamentos menores en estos “centros socialistas” que además se extendían por todo el país. Lo mismo podría decirse de las ligas deportivas. Es interesante observar en parte de este repertorio elementos compartidos con los espacios de educación popular contemporáneos, aún cuando no necesariamente guarden relación con partidos políticos (tradicionales o no).

⁴¹² Citado en Camarero, 3.



Figura 86: Izquierda: Segmento del periódico *Compañerito*, “Peridódico de los niños explotados, editado por la Federación Infantil de Pioners”, Año I, Julio de 1932, No. 1., página 8. Archivo: Cedinci, Ciudad de Buenos Aires. / 2018. Centro y derecha: Cartelera realizada en el Merendero ante el segundo Taller de Deportes organizado en la organización, 2015. Al día de hoy, éste continúa, aunque focalizado en la práctica de fútbol. Fotografías de Les Pibes del Ombú.



Figura 87: equipo del taller de fútbol del Merendero con las nuevas remeras que incluyen el logo realizado en 2022. Fotografía de la autora.

Sin ir más lejos, en el Merendero se llevan adelante en los últimos años dos talleres fundamentales: uno de lectura y literatura infantil y adolescente; y otro de fútbol para niños y niñas de 6 a 17 años (Figura 87). Además, cuenta con un espacio de Biblioteca, al igual que su par de Willkas. El accionar pedagógico y deportivo, en paralelo a otros espacios formales de educación como pudo ser la escuela, siempre ocupó un lugar central en las apuestas comunitarias que incluían a las niñeces en sus planes y programas (Figuras 86, 87 y 88).



Figura 88: una de las primeras actividades de alfabetización para niños y niñas de entre 4 y 6 años realizadas en el Merendero, “Taller de Libros Locos”, 2014. De esta experiencia, luego se construyó un álbum que se encuentra incluido en la primera muestra realizada en el espacio de exhibiciones inaugurado en el Merendero en 2022. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

Las apuestas tanto intelectuales como deportivas nunca dejaron de ser importantes en las propuestas para las niñeces, al igual que los paseos o salidas (ver Figuras 89 y 90). Por ejemplo, tanto el Partido Socialista como el Comunista organizaban salidas campestres con los niños y las niñas, visitando distintos parques y espacios al aire libre para hacer picnics, plagados de juegos como el embolsado (que aún se sigue jugando en espacios de niñez, ver Figura 91) o distintas competencias lúdicas. Incluso estas actividades se realizaban en predios cercanos o casi lindantes con aquéllos de las parroquias, con quienes existía una cierta rivalidad.⁴¹³

⁴¹³ También en el caso del Merendero, por ejemplo, los niños y las niñas que asisten participan en actividades de la iglesia evangélica, de larga tradición en el barrio, que queda a escasos metros del espacio de Les Pibes del Ombú. Si bien no existe una rivalidad, tampoco se realizan actividades mancomunadas.



Figura 89: álbum de fotografías de Les Pibes del Ombú de 2014, publicado en su sitio de Facebook, recordando un encuentro junto a un merendero “amigo” en una de las plazas del barrio. Se armaron distintas actividades lúdicas y luego una merienda colectiva.



Figura 90: En 2019, el Merendero y Willkas realizaron una nueva salida, para merendar en conjunto y realizar juegos entre los espacios, a pedido de los chicos y las chicas. Fotografías de Les Pibes del Ombú.



Figura 91: carrera de embolsados en la fiesta por el 20º aniversario de la agrupación Al Borde (Glew), que invitó a las organizaciones barriales, entre ellas el Merendero, a su evento, en septiembre de 2014. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

Las proyecciones cinematográficas también revistieron una gran importancia, sobre todo entre las filas del socialismo (Figura 92). Films cómicos, por ejemplo protagonizados por Charles Chaplin, eran los más usuales ante una audiencia infantil. Para el caso del comunismo, aún cuando el dispositivo fuera más modesto, también se acudió a la proyección sobre todo de películas soviéticas que obtenían de *Russ Film*, acoplando el visionado a otras actividades en el marco de festivales para toda la familia.⁴¹⁴ También en estas actividades existen paralelismos con las planificadas actualmente en las organizaciones comunitarias (Figura 93). Por ejemplo, en el Merendero se han proyectado películas populares, que los niños y las niñas conocían, así como programas televisivos. Un material recurrente son los episodios de la tira *El asombroso mundo de Zamba*, producida por el canal estatal infantil Pakapaka desde 2010. También se proyectaron distintos partidos de fútbol protagonizados por la selección argentina, que apuntalaban el taller deportivo del espacio. En algunas ocasiones, las proyecciones eran organizadas por compañeros/as de otros espacios, que ofrecían mejores disposiciones técnicas a los merenderos del distrito. Así ocurrió con el grupo de la Juventud Sindical de Almirante Brown de raíz peronista, que realizó proyecciones y meriendas en el año 2014. En aquella oportunidad, se proyectó la película infantil de gran popularidad *Río 2*, de origen estadounidense. En este tipo de ciclos, se guardan mayores semejanzas en la selección de películas con el criterio del Partido Socialista hace cien años, es decir, los films no tenían un contenido político expreso, sino que se privilegiaban películas populares y en general cómicas.

⁴¹⁴ Hernán Camarero, «Jugar con banderas rojas. Cómo entretenía la izquierda 18-durante los años 1920-1930», *Todo es historia*, agosto de 2005, 25.



Figura 92: Camión cine del Partido Socialista, hacia 1930.⁴¹⁵

⁴¹⁵ Publicada en Camarero, 25.



Figura 93: en el Merendero se realizaron distintos eventos de proyección o de visionado de películas para niños y niñas. Izquierda: Día de cine, 2014 (superior); día de proyección de un partido de la selección argentina, 2015. (inferior). Derecho: jornada especial con un equipo de la Juventud Sindical que realizaba proyecciones para niños y niñas en distintos merenderos del distrito y repartía la merienda, 2014. Este evento sólo ocurrió una vez. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

Así como los actos teatrales eran populares entre las organizaciones del período de entresiglos, también el Merendero tuvo su aproximación a este tipo de espectáculo. Ya sea porque se realizaron distintas obras en el propio espacio, a partir de traer artistas invitados que mediante vínculos personales conocían la existencia de la organización (Figura 94); o bien porque otros espacios cercanos proponían esta actividad e invitaban a los colectivos del distrito (Figura 95).



Figura 94: Teatro en el Merendero, con un titiritero amigo de los y las educadoras. Segunda función realizada en 2018, la primera había ocurrido en 2015. Obra: versión de “La panadera y el diablo”, de Javier Villafañe, acompañada de la lectura del cuento “El club de los perfectos”, de la escritora para niños/as, Graciela Montes. Fotografías de la autora.



Figura 95: En el espacio de Willkas se realizó un taller de Teatro del Oprimido con militantes de la organización Pañuelos en Rebeldía, al que el Merendero fue invitado a participar con los/las adolescentes en 2016. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

En estos casos, las obras no solamente eran de reconocidos autores y autoras que escriben para niños/as, sino que los contenidos, aún de manera metafórica, apuntaban a pensar vínculos colectivos. El caso de “Un elefante ocupa mucho espacio”, que se dramatizó en el Merendero en 2011, es un ejemplo paradigmático, ya que refiere a un episodio de un zoológico donde animales sublevados llevan adelante una especie de huelga. Este cuento de Elsa Bornemann fue censurado en la dictadura argentina de 1976. La participación en el taller de “Teatro del Oprimido” que organizó el espacio Willkas en 2016 apela directamente a una tradición teatral política y popular de larga data. Además, en ese caso, la organización del evento estuvo a cargo de Pañuelos en Rebeldía, un equipo de Educación Popular que capacita y acompaña en distintos distritos del país a las organizaciones comunitarias⁴¹⁶. Tanto Willkas como Les Pibes del Ombú participaron de las capacitaciones anuales que se dictaron en el primer espacio entre 2018 y

⁴¹⁶ El equipo: <https://pañuelosenrebeldia.com.ar/wp/quienes-somos/> (consultado 12 may. 23)

2019, cuando ambos equipos de infancia comenzaron a presentarse como educadores/as populares.

¿Cómo pensar la continuidad de ciertas prácticas? ¿Por qué esta familiaridad es posible aún cuando hayan pasado cien años y los merenderos y centros comunitarios actuales no mantengan una relación con partidos de izquierda tradicionales? En este punto, es necesario revisar la idea misma de *repertorio*. Esta categoría, proveniente del campo de la sociología política clásica, fue introducida por Charles Tilly en la década de 1980, y revisitada en varias oportunidades.⁴¹⁷ La idea de repertorio, en tanto marco de expresión para las reivindicaciones de los colectivos sociales, implica una pluralidad de registros de acción “disponibles” en tiempo y espacio, que presentan modos determinados de socialización y participación políticas.⁴¹⁸ Esto no quiere decir que deba pensarse a estos repertorios como una “lista” más o menos sistematizada de acciones posibles, sino más bien como este marco compartido de expresión que hace reconocibles ciertas prácticas comunes. Al revisar los modos de accionar de estos partidos hace cien años, saltan a la vista registros de acción compartidos con espacios actuales, que hablan de tradiciones de organización que perviven en el tiempo. Si bien en la actualidad es común que entre organizaciones que se conocen se compartan herramientas, hay un reconocimiento entre ellas que precede ese momento. Es decir, primero hay una identificación de objetivos y sensibilidades compartidas que hacen que ese intercambio sea posible. Esta inscripción en una experiencia colectiva es importante si se piensa la escala pequeña que cada organización por separado puede abarcar. Pero el tejido de redes no es sólo estratégico, tiene que ver con una solidaridad entre espacios que es incluso identitaria. El Merendero tejió lazos mucho más fecundos y duraderos con organizaciones de infancia autogestivas que con frentes políticos que no tienen un espacio de niñez específico, como se verá en la Parte III.

Jeffrey Juris propone pensar estos modos de hacer red como una lógica cultural de *networking*.⁴¹⁹ Si bien el autor está pensando movimientos transnacionales de impacto mediático y en muchos casos de contracultura (contracumbres y grandes manifestaciones performáticas en las calles); su concepto de *network-based movements* echa luz sobre ciertos factores que son importantes a la hora de entablar relaciones entre organizaciones. Juris constantemente pone en juego la necesidad de usar las emociones de manera estratégica para construir estas solidaridades afectivas entre colectivos. De este modo, la unión o la alianza entre organizaciones se acaba forjando en mayor medida a través de una praxis compartida o

⁴¹⁷ Manuel Delgado, «La redención de las multitudes: rescate y restauración del sujeto en los movimientos sociales de última generación», *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, La política de los movimientos sociales, 9 (2015); Maristella Svampa, «Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina» (Jornadas de Homenaje a Charles Tilly, Madrid: UCM, 2009); María Inés Fernández Álvarez, *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada* (Rosario: Prohistoria, 2017).

⁴¹⁸ Lilian Matthieu, «El espacio de los movimientos sociales», *Revista Intersticios* 9, n.º 2 (2015).

⁴¹⁹ Juris, «Performing politics: image, embodiment and affective solidarity during anti-corporate globalization protests», 65.

común, que desde la unidad discursiva. Por eso mismo, puede trazarse una conexión entre aquellas apuestas de principios del siglo XX y las actuales. Esa continuidad al menos en el orden del cómo accionar con niños y niñas hace que muchas de esas actividades se vuelvan familiares a los proyectos de Educación Popular con los que el Merendero dialoga. La proclama discursiva en todo caso ha sufrido más modificaciones en su estilo, pero la producción visual parece trazar muchas más continuidades en el siglo XXI con aquéllas del período de entresiglos. Pero por otra parte, esta familiaridad entre espacios y organizaciones tan distantes en el tiempo tienen que pensarse en relación a la presencia niña, que conjura las concepciones que fueron revisadas en los capítulos anteriores y que juegan un papel importante a la hora de pensar cómo interpelar a las infancias. El factor pedagógico y la necesidad de establecer espacios de formación pero también de juego nos habla de una visión sobre la niñez (por ejemplo, como sujeto en formación). De hecho, Camarero apunta que estas experiencias desarrolladas por las vanguardias de izquierda se asentaban no sólo en concepciones sobre las estrategias políticas de organización social de cada partido, sino que además recalaban en concepciones específicas sobre la infancia. Éstas remiten a

“[...] principios naturalizados de pureza e inocencia, que se verían amenazados por la miseria, la cultura represiva, la moral hipócrita o los valores perversos del capitalismo. Era una construcción discursiva y material que entrelazaba el estatuto etario y el clasista: sobre el niño o el joven obrero recaía una doble indefensión biológico-social, en tanto infante (sujeto a la arbitrariedad de los adultos) y en tanto proletario (sujeto a la opresión del capital.”⁴²⁰

La existencia de estos espacios de formación no rompe con la idea más difundida de la niñez que aún debe tomar forma. Es decir, la necesidad de enmarcar el camino que la infancia debe seguir en su camino hacia la adultez no es una concepción ajena a una noción más amplia de lo que se espera para los niños y las niñas. De hecho, la protección y el cuidado así como el acompañamiento indican que también para las vanguardias de izquierda la infancia merece un cuidado especial que el mundo adulto le debe brindar. Pero las desigualdades sociales ponen en peligro sobre todo a las y los niños pobres. La fragilidad de la infancia no es descartada por estos partidos, ni tampoco el riesgo que corren al verse amenazada por la miseria y los valores hipócritas y perversos del capitalismo.⁴²¹ O por la propia violencia policial. Por ejemplo, en las distintas notas del diario anarquista *La Protesta*, el niño o la niña son presentados como inocentes ante ese estado del mundo, que las izquierdas denuncian, incluso en el campo moral: la cultura dominante es represiva y moralmente hipócrita, por lo que es necesario crear espacios de formación propios como alternativa. Ese mismo malestar se mencionó ya en el Capítulo II, al

⁴²⁰ Camarero, «Jugar con banderas rojas. Cómo entretenía la izquierda 18-durante los años 1920-1930», 28.

⁴²¹ Camarero, «Experiencias de cultura obrera: las prácticas de entretenimiento y erudición de los socialistas y los comunistas durante los años 1920-1930».

pensar a la Educación Popular sudamericana como una propuesta de resistencia ante un modelo educativo de origen burgués moderno y disciplinador.

Sin embargo, para las décadas de 1920 y 1930, Camarero encuentra diferencias en el modo de proceder de los partidos socialista y comunista. A diferencia de otros estudios, situados en tiempo previos, como el pionero de Dora Barrancos sobre “los niños proselitistas” entre 1890 y 1910⁴²²; Camarero advierte una diferencia clave a la hora de pensar las actividades o la participación infantil. Para los socialistas la instrucción era vital, y quedaba en ella descartada una politización militante directa de los niños y niñas. El comunismo en cambio apelaba a una infancia proletaria que participó activamente del accionar propagandístico del partido (ver Figura 96).

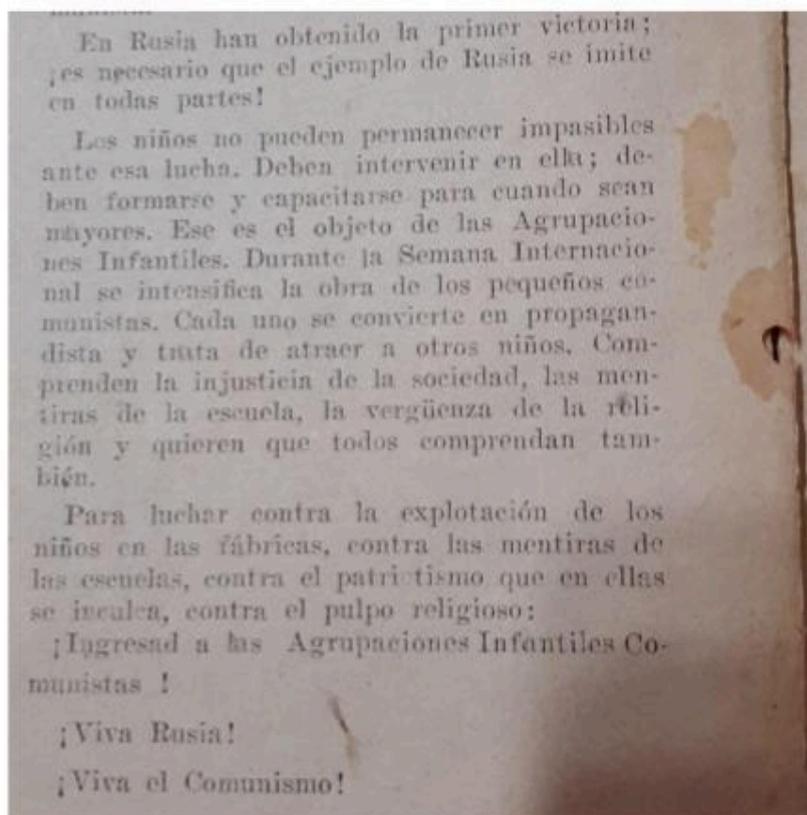


Figura 96: Revista *Compañerito*. “Periódico Mensual para los Niños”, Año II, N. 5, Julio de 1924. Derecha: detalle de la nota “Nuestra semana - 23 al 29 de junio de 1924”, página 2 del mismo número. Se refiere a la Semana Internacional de los Niños Proletarios organizada por segunda vez en Argentina. Archivo: CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas).

⁴²² Dora Barrancos, *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras* (Buenos Aires: CEIL, 1987).

Para Camarero esto redundó en un “precoz” compromiso con la lógica militante y doctrinaria, lo que lleva al autor a poner en duda el carácter genuino de la participación de los niños y de su politicidad “real”. Este punto es interesante, porque luego cobraría importancia a mediados de siglo cuando el peronismo -ya instaurado en el gobierno nacional- diera lugar a distintas políticas y producciones infantiles que fueron furiosamente criticadas por adoctrinar a las infancias, que parecían ser presa fácil de la manipulación adulta (en ese caso, estatal). Cuestionar la autenticidad de ese sentir político de los niños y niñas ha sido una constante en el siglo XX e incluso en el XXI.⁴²³ No deja de expresar una concepción subyacente de la infancia como maleable, que en muchos casos conlleva una exclusión de su presencia en debates políticos que tienen que ver con sus vidas. Por eso mismo no es sorprendente que, tal como señala Barrancos, la participación de niños/as militantes en actos masivos de adultos/as se haya ido restringiendo a medida que el siglo XX avanzaba, y se imponían otras matrices interpretativas que darían lugar a una nueva “domesticidad” de la vida infantil. El pedido de “dejar a los niños ser niños” en realidad implicó circunscribir la experiencia de la niñez a los parámetros burgueses que ya se venían perfilando en el siglo XIX para las clases altas y medias del medio urbano. La niñez es interpelada desde un “lenguaje sentimental”, de amorosidad y afecto⁴²⁴, que poco lugar podía encontrar en la contienda política.

A principios del siglo XX esa separación, sobre todo en las clases populares, era más atenuada. Barrancos habla de “familias militantes”⁴²⁵, es decir, padres y madres ya comprometidos con los partidos de izquierda en sus distintas tendencias, cuyos hijos/as también eran partícipes de la difusión de la causa proletaria. El “mundo nuevo” que nacería de la implementación de un nuevo paradigma, propulsado por las vanguardias de izquierda, incluía a los niños y niñas (semillas del nuevo orden social) en el marco de la familia obrera, que se ve revalorizada (Figura 97).

⁴²³ Marina Larrondo, «Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes.», *Documentos de Trabajo -Red de Posgrados CLACSO* 41 (2013): 5-21.

⁴²⁴ Alejandra Josiowicz, *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*, 1a ed. (Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2018), 35.

⁴²⁵ Barrancos, *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras*, 5.



Figura 97: Ilustración para la portada de la revista Mundo Nuevo, de Guillermo Facio Hebequer. Buenos Aires, N° 9, noviembre de 1933

En este marco, el trabajo escénico de niños y niñas era usual, con actuaciones de piezas escritas por personas pertenecientes a los partidos, declamación de poemas y hasta entonación de los himnos propios de las vanguardias. Barrancos destaca la idea de “juguete cómico” cuando en algunas crónicas sobre las tertulias de los partidos se hace referencia a la actuación de niños y niñas de alrededor de 10 años de edad.⁴²⁶ Las organizaciones feministas socialistas tenían un rol central en la producción de estos espacios de participación infantil. En parte, porque la “cuestión infantil” era vista como un problema propio del trabajo vanguardista femenino.⁴²⁷ Pero además de estas tertulias, muchos niños y niñas participaban de las marchas en las calles, acompañando reclamos sociales vinculados a las condiciones de trabajo y vivienda.

Ludmila Scheinkman hace referencia a “los pequeños huelguistas”, que no sólo eran niños (sobre todo varones) que acompañaban a sus familiares: eran obreros en fábricas de las

⁴²⁶ Barrancos, 7.

⁴²⁷ Barrancos, 19.

ciudades que tenían reclamos compartidos pero también propios.⁴²⁸ Por ejemplo, los menores recibían peores salarios que los obreros adultos, con un régimen de pago distinto e incluso eran sometidos a normas disciplinarias diversas, como ser el castigo corporal. Pero también eran más radicales en algunos casos a la hora de enfrentar la lucha en las calles. La precariedad de sus empleos propiciaba una alta rotación e informalidad en su contratación, con lo cual si no se cumplían sus pedidos de mejora, podían renunciar y buscar lugar en otra fábrica o establecimiento, algo que el obrero adulto, sostén económico y material de su familia, no podía afrontar tan rápidamente. Por eso Scheinkman señala que en muchos artículos de prensa de la época se describía la altivez y la radicalización -incluso violenta- de estos jóvenes huelguistas, que cedían en menor medida ante las presiones patronales.

En una edición del diario anarquista *La Protesta* de 1904 esa masa juvenil entusiasmada y efervescente, que se expandía por el espacio urbano, es descrita incluso como un “hermoso espectáculo” (ver por ejemplo la Figura 98).⁴²⁹ No es de extrañar entonces que para 1919, Agote advirtiera preocupado que eran los jóvenes quienes encabezaban los peores disturbios en la protesta callejera.



Figura 98: “los muchachos” en referencia a niños, niñas y adolescentes, que participaron de la Huelga de los Inquilinos. *Caras y Caretas* N°468, Año X. 21 de septiembre de 1907

La mención a un espectáculo bello y efervescente, así como la participación en actuaciones y puestas en escenas de niños y niñas, son útiles para volver a la dimensión o mediación visual de los fenómenos políticos. Si se piensa en la movilización social que se vivía en Argentina en el pasaje del siglo XIX al XX, y durante las primeras décadas de hecho del nuevo siglo, la presencia de las masas en huelgas y manifestaciones era constante. Ya desde la Revolución Francesa, como indica Didi-Huberman, las multitudes suscitaban un miedo especial.⁴³⁰ Y previamente, si se piensa en las figuras de los rebeldes, Martin Warnke identifica en las rebeliones del siglo XVII en distintos países de Europa un intento de demonización de las

⁴²⁸ Ludmila Scheinkman, «Pequeños huelguistas: participación de menores en los conflictos de la industria del dulce en Buenos Aires en la primera década del siglo XX», *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, n.º 8 (2016): 108-30.

⁴²⁹ Citado en Scheinkman, 120.

⁴³⁰ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*.

revueltas, que ponía en juego una serie de repertorios iconográficos mitológicos, bíblicos y hasta históricos. A las iconografías revolucionarias se les respondió con una imaginaria contra-revolucionaria, estableciéndose una verdadera disputa visual. Este mecanismo trascendió las rebeliones europeas y continuó desarrollándose a lo largo de las décadas.⁴³¹ Entre la figura heroica (del agitador, del rebelde o del partisano) y la de la masa o turba enardecida, tomaría forma la iconografía de la revuelta [*Aufstand*], que sería fundamental para las vanguardias de izquierda, tanto en Europa como en países como Argentina. A lo largo del siglo XX, el registro y la aparición (en medios audiovisuales) de estas muchedumbres daría lugar a innumerables debates.⁴³²

Giorgio Agamben propone pensar a la práctica política en estrecha relación con su exposición: apropiarse de la imagen es una preocupación propia de la humanidad -a diferencia de otras especies- y es en el acto de exponer y de reconocerse que se dirime la lucha política.⁴³³ Por eso mismo, tal como señalan los estudios sobre iconografía política, la relación entre la imagen y el hacer político es tan antigua. Pero en el caso de los pueblos, y sobre todo de las clases bajas, esa exposición está asociada a un riesgo. Por este motivo *exponerse* puede ser tanto *a un peligro* como *a una posibilidad de verse-aparecer*, como señala Didi-Huberman. En el caso de las manifestaciones y las apariciones en las calles de obreros y huelguistas, el riesgo es muy concreto: la brutal represión por parte de las fuerzas policiales. El clímax, para este período, puede pensarse en la Semana Trágica, cubierta extensamente por revistas como *Caras y Caretas*, no sólo a partir de las crónicas sino con un inédito despliegue visual para la época (Figuras 99,100 y 101).⁴³⁴

⁴³¹ Martin Warnke, «Rebellion», en *Politische Ikonographie- ein Handbuch. Band II.*, ed. Uwe Fleckner, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler, vol. II (München: C.H. Beck, 2014), 278-85.

⁴³² Mariano Mestman y Mirta Varela, eds., *Masas, pueblo, multitud en cine y televisión* (Buenos Aires: Eudeba, 2013).

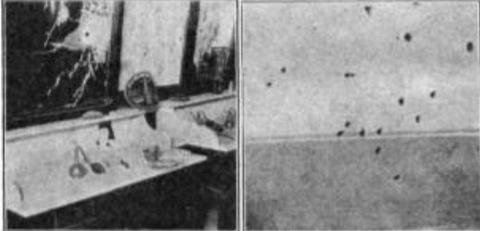
⁴³³ Giorgio Agamben, *Medios sin fin. Notas sobre la política* (Valencia: PRE-TEXTOS, 2001).

⁴³⁴ Cora Gamarnik, «La fotografía en la revista Caras y Caretas en Argentina (1898-1939): innovaciones técnicas, profesionalización e imágenes de actualidad», *Estudios Ibero-Americanos, Fotografía, Cultura Visual e História: Perspectivas Teóricas e Metodológicas*, 44, n.º 1 (2018): 120-37.

LA SEMANA TRÁGICA



Lugar donde se originaron los primeros sucesos: Calle Figueri y Avenida Almirante.



Estado en que quedó una porción de las paredes. Pared de la casa, calle Figueri, donde fue asesinado uno de los rebeldes y que quedó perforada de balas.



El juez doctor Oro y su secretario doctor Pardo, visitando una casa donde fue asesinado un rebelde. El juez doctor Oro, realizando las primeras investigaciones con el jefe de los rebeldes que asesinó al grupo de rebeldes.



Atacador quemado en la calle Independencia esquina Park, y otros rebeldes sacados después.



Carretero y policía, atraídos por el espectáculo del incendio del atacador.



Otros atacadores quemados por las bombas.

Figura 99: cobertura de la revista Caras y Caretas, realizada por su cuerpo de fotógrafos. Año XXII, N°1059, 18 de enero de 1919.



Carro de bombas, estacionado en las esquinas del suburbio de Yuma, y que utilizara los rebeldes como fortaleza.



Candados del incendio en los talleres metalúrgicos de Yuma, situados en las calles Estruza y Colchagua.



Cuerpo fluyente de las víctimas de la casa Yuma, dirigidos a la Okazoffa, siendo escoltados los heridos por sus compañeros de trabajo.



Otros que acompañaron al cuerpo fluyente y grupo de mujeres del "Donde Fumaba".

Figura 100: cobertura de la revista Caras y Caretas, realizada por su cuerpo de fotógrafos. Año XXII,



Figura 101: cobertura de la revista Caras y Caretas, realizada por su cuerpo de fotógrafos. La revista tomó una postura crítica de la huelga, registrando los “destrozos” y señalando además a la “turba” como una masa violenta incluso contra los propios fotógrafos de prensa. Derecha: detalle de “los muchachos” subidos a un carro. Este destacado va en línea con las observaciones de figuras como Agote. Año XXII, Nº1059, 18 de enero de 1919.

En este campo de disputa visual y de sentidos sobre “la muchedumbre” también juegan un papel los niños (y las niñas en menor medida), o “los muchachos”, como son identificados en las publicaciones de la época. En la Figura 101, se observa el destacado especial de “los muchachos subidos a un carro que había sido derribado por los huelguistas”. Este señalamiento, en una cobertura que además fue muy crítica de la “turba” en huelga, coincide con las observaciones de figuras como Luis Agote, promotor de la Ley de Patronato, sancionada ese mismo año (1919). Los “muchachos” aparecen como agitadores y rebeldes, que sobresalen por su entusiasmo pero también su radicalidad. Como ya se mencionó en el Capítulo I, la juventud como promesa de lo nuevo y de la renovación tiene una trayectoria que ya encontramos plasmada en la *Iconología* de Cesare Ripa. En ese mismo tratado, la imagen de la rebelión la encarna una figura joven y fuerte, armada y desafiante, que no concibe ser sometida a la fuerza, y que por tanto tampoco teme a avanzar en la contienda (Figura 102).



Grupo de muchachos subidos a un carro que había sido detenido por los huelguistas.

Figura 102: Izquierda: figura de la Rebelión de acuerdo a la iconología de Cesare Ripa, Libro Terzo, p. 520. Derecha: detalle de “los muchachos” subidos a un carro durante la “Semana Trágica”. *Caras y Caretas*, Año XXII, N°1059, 18 de enero de 1919.

El joven rebelde, acompañado de un gato, alegóricamente asociado a la libertad y a la independencia, encarna el ardor y la fuerza o el ímpetu que Ripa vincula sin ninguna duda con la edad. Esa figura pervive en el tiempo como una de las tantas *Pathosformel* de la sublevación popular, en este caso encarnada en los adolescentes que participaron de las protestas callejeras en las calles de Buenos Aires. Pueden pensarse en varios casos locales que rápidamente se conectarían con esta concepción de la rebelión, encarnada en el agitador. Sin ir más lejos, el grabado homónimo (*El agitador*, 1933) de Abraham Vigo, quien formó parte del grupo de Los Artistas del Pueblo, expone a una figura que estaría presente no sólo en manifestaciones artísticas o publicaciones de izquierda, sino en la prensa que cubría las manifestaciones populares en el espacio público en las primeras décadas del siglo XX (Figura 103).

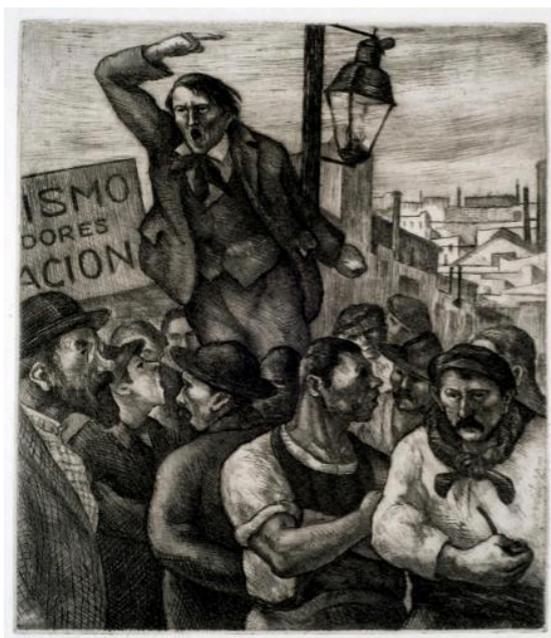


Figura 103: Izquierda: *El Agitador*, serie: 'Los Oradores', de Abraham Vigo, 1933. Museo Nacional de Bellas Artes (Argentina). Derecha: Fotografía publicada en la revista *Caras y Caretas*, en el marco de la huelga de inquilinos ante el aumento de los alquileres. En este número, se realiza la cobertura del funeral de Miguel Pepe, un adolescente asesinado por las fuerzas policiales durante las protestas. N°473, Año X. 26 de octubre de 1907.

Pero sobre todo, puede ayudar a pensar ciertas especificidades de la aparición de niños, niñas y “muchachos” en las disputas políticas dadas en la esfera pública. El mismo término se utiliza en las publicaciones como *La Protesta* para hablar de otro grupo de niños que habita la calle, y no precisamente por ser parte del movimiento obrero en huelga: “los menores mendigos”. El “espectáculo de pequeñuelos harapientos que corren llorosos tras los transeúntes solicitando una limosna”⁴³⁵ es una constante en el espacio urbano, como vimos en el Capítulo I. Ángel Giménez enfatiza la importancia de las organizaciones socialistas hacia 1927 que reciben a esos niños y niñas que “pululan por las calles” todo el día, e incluso ya entrada la noche. Es allí, desde la óptica del socialismo al que Giménez representa, que las infancias se nutren de gestos violentos y hostiles, dado que están expuestas al “espectáculo de una pelea o la impudicia de un borracho”. De este modo, la “brutalmente terrible calle, con sus peligros físicos y morales, es la educadora forzosa de los hijos del obrero”.⁴³⁶

Ambas experiencias -la de la niñez más o menos organizada y la de la “minoridad” mendicante- hablan de la infancia plebeya de las grandes ciudades, y de cómo se comprende ese “visionado” o ese “aparecer” del mundo infantil pobre, que debe pagar por las consecuencias de un sistema

⁴³⁵ “Menores mendigos”, *La Protesta*, Año VIII, N°416, 6 de octubre de 1904. Disponible en: https://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2017/08/LaProtesta1904_n416.pdf (consultado 9 may. 2023)

⁴³⁶ Citado en Camarero, «Jugar con banderas rojas. Cómo entretenía la izquierda 18-durante los años 1920-1930», 21.

del cual es una especie de víctima. Pero además de este “doble espectáculo”, también hay una referencia a la infancia que se desdobra entre su fervor y su fragilidad. Los niños también aparecen bajo la amenaza ya no del hambre sino de la violencia policial en ciertos eventos de protesta, que arremetía contra “indefensas mujeres y criaturas”⁴³⁷. Por lo tanto, para entender qué implica la participación infantil en espacios que explícitamente se entienden como parte del campo de lo político es necesario no perder de vista las concepciones que sobre la infancia tienen los distintos sectores, referidas en el Capítulo I. Más allá de diferencias ideológicas, como es el caso de las corrientes anarquistas, socialistas y comunistas, en relación a “las clases dominantes”, hay ciertos preceptos sobre el “ser niño o niña” que son transversales, y se filtran en distintos momentos. Las niñeces son adjetivadas o referidas de distinta manera dependiendo del contexto, de lo que se quiera resaltar, o de los medios abordados.

Lo que sí en cambio hay que destacar es que, pese a su presencia, señalada en muchos casos en artículos de la prensa obrera que cubría las huelgas, la historiografía del movimiento obrero invisibilizó o ignoró la participación infantil. Didi-Huberman incluye este tipo de omisiones como parte de la “subexposición” de los pueblos, su invisibilización o su aparecer borroso:

“[...] *subexpuestos* a la sombra de sus puestas bajo la censura [...] La subexposición nos priva sencillamente de los medios de ver aquello de lo que podría tratarse: basta por ejemplo con no enviar un a un reportero-fotógrafo o un equipo de televisión al lugar de una injusticia cualquiera”.⁴³⁸

En el caso argentino, la cobertura se hizo, pero en su análisis y estudio posterior quedó en un segundo plano, como documentos olvidados, a la sombra. Como apunta Scheinkman, esta invisibilización de la participación infantil dificultó la capacidad de análisis de sus repertorios y modos de organización colectiva, además de quitarle fuerza a la infancia ya no como “una niñez recluida” o pasiva, sino como un sujeto colectivo. La autora indica que hay una doble inserción de estos niños obreros en la trama de la protesta. No sólo participaron de las huelgas tradicionales, con una presencia proporcionalmente idéntica a aquella que representaban al interior de las fábricas; sino que también implementaron repertorios propios, quizás “menos visibles” que los usuales. A la rebelión o la gesta “heroica”, se le contraponían otras estrategias: en vez de continuar con el trabajo, los niños decidían “jugar, perder el tiempo, bajar el ritmo de producción”. Scheinkman rescata un relato de la fábrica de dulces Noël, que advertía que “los mozos golosos” en alguna escapada se comían algún caramelo de manera indebida, como una forma de resistencia.⁴³⁹

⁴³⁷ “Huelga de inquilinos. La firmeza del movimiento. La policía en acción”, *La Protesta* N°1170, 23 de octubre de 1907, Buenos Aires. Disponible en: https://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2017/11/LaProtesta1907_n1170.pdf (consultado 9 may. 2023)

⁴³⁸ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 14. Subrayado original.

⁴³⁹ Scheinkman, «Pequeños huelguistas», 113.

Una de las huelgas que quedaría sin duda registrada en la memoria de la movilización urbana de las clases populares fue la llamada “Huelga de las escobas”, ocurrida en 1907 (Figuras 104 y 105). A partir de un fuerte aumento de los alquileres en la ciudad de Buenos Aires, los inquilinos de los conventillos, muchos de los cuales estaban nucleados en la Liga de Lucha contra los Altos Alquileres (creada un año antes), se declaran en huelga no sólo por los valores que no podían pagar de la renta pedida, sino porque las condiciones habitacionales eran paupérrimas. Esta movilización se irradió desde el sur de la ciudad hacia el conurbano, y tuvo repercusiones en otros centros urbanos con problemáticas similares, como Rosario, Mar del Plata, Bahía Blanca, Córdoba y Mendoza. Además de la participación masiva, en el registro visual y gráfico de la huelga la presencia de mujeres y niños/as fue ubicua. El reclamo asociado al espacio doméstico, por excelencia asignado a la mujer y a la niñez, favoreció posiblemente su participación.



Una comisión de propaganda



Los muchachos del conventillo Itzaingó, 255, agrupados para incorporarse a la manifestación de las escuelas

Figura 104: izquierda: comisión de propaganda compuesta por niños y niñas, reproducida en *Caras y Caretas* N°473, Año X. 26 de octubre de 1907. Derecha: “los muchachos” en referencia a niños, niñas y adolescentes, que participaron de la Huelga de los Inquilinos. *Caras y Caretas* N°468, Año X. 21 de septiembre de 1907



Figura 105: marcha de las escobas, 1907⁴⁴⁰

En la revista *Caras y Caretas* son mencionados “cerca de trescientos niños y niñas de todas las edades, que recorrían las calles de la Boca en manifestación, levantando escobas ‘para barrer a los caseros’. Cuando la manifestación llegaba a un conventillo, recibía un nuevo contingente de muchachos, que se incorporaban a ella entre los aplausos del público”.⁴⁴¹ La idea de un espectáculo flota nuevamente en estas notas de prensa que intentan dar cuenta del día a día de estas ciudades que en todo ese período estaban atravesadas por las manifestaciones populares. A la figura del “agitador”, una figura que ya formaba parte del repertorio de la protesta, se le suman estos elementos que se relacionan más bien a la esfera de la vida privada, como son las escobas.

Su uso como un elemento material de la protesta tiene dos aristas para pensar: por un lado, la innegable visibilización del orden doméstico en el espacio y la protesta pública; por otro, la irrupción de un elemento cotidiano en el marco de la organización colectiva. No será la única vez que esto ocurra, pero es interesante pensar un posible vínculo de esa emergencia con el sujeto político visible que en este caso incorporó a las mujeres y a las niñas. Podríamos trazar una línea hacia el futuro para apuntalar estas emergencias con las abuelas y madres de la Plaza de Mayo y el uso del pañal devenido pañuelo, hoy símbolo de su lucha, y en estrecha relación con los pañuelos verdes que simbolizaron la disputa por el aborto legal; o las iconografías de los

⁴⁴⁰ Imagen publicada en Ana Lía Rey, «Imágenes de la huelga de inquilinos en Buenos Aires (1907). Mujeres y niños en defensa de sus hogares y sus derechos», *Forjando* 2, n.º 3 (2013): 21.

⁴⁴¹ “La guerra de los inquilinatos”, *Caras y Caretas*, Año X, N.º 468, 21 de septiembre de 1907, Buenos Aires.

movimientos feministas al denunciar la práctica mortal del aborto clandestino a través de objetos cotidianos usados para improvisarla (las perchas y las agujas de tejer). La misma escoba es resignificada entre los feminismos, al volver a la figura de “la bruja”. Bajo el lema de “Somos las nietas de las brujas que no pudieron quemar”, no sólo se pone en primer plano una continuidad intergeneracional de una lucha más antigua que trasciende en el tiempo; sino que se pone en circulación la iconografía monstruosa de la bruja como actor reivindicado del feminismo y de sus estéticas. La escoba reaparece en las marchas del 8 de marzo por ejemplo, por el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. Estas materialidades indican que los repertorios de acción se pueden imbricar si se abre el juego a nuevos sujetos que lleven adelante las manifestaciones políticas.

Un punto de contacto entre la “Huelga de las escobas” y el Merendero puede vislumbrarse bajo la figura del adolescente asesinado por la policía durante dicha protesta en octubre de 1907: Miguel Pepe. La foto de su cuerpo fue publicada por *Caras y Caretas*, así como su multitudinario funeral, que devino un evento popular (Figura 106).



Figura 106: cobertura en *Caras y Caretas* de la huelga de los conventillos y del funeral de Miguel Pepe, un adolescente asesinado por las fuerzas policiales durante las protestas. N°473, Año X. 26 de octubre de 1907.

Al momento de escritura de esta Tesis, existe la agrupación “La Miguelito Pepe” que trabaja con infancias de barriadas populares, situada en Buenos Aires, que ha participado de jornadas en las que el Merendero también estuvo incluido. Si bien no hay una relación directa entre los espacios, ambos forman parte de una red que va coincidiendo en distintos eventos comunes, como ser las marchas públicas contra la baja de la edad de imputabilidad, la presentación de

libros que revisan la relación entre niñez y participación política, o círculos de formación para educadores/as populares. En una de estas jornadas de formación en el año 2017, por ejemplo, el espacio de reunión fue la Universidad Popular Sociedad Luz, en el barrio porteño de Barracas, que fue fundada por militantes socialistas en 1899 (Figura 107)



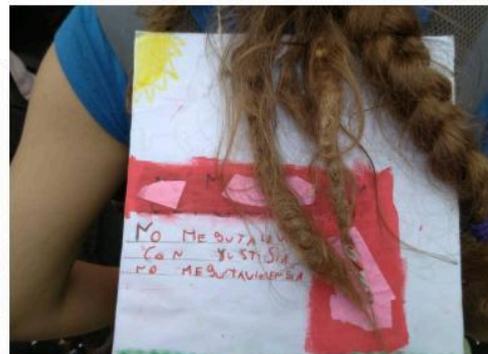
Figura 107: formación en educación popular organizada por la red Niñez y Territorio de la que el Merendero formó parte, junto con Willkas, 2017 (CABA). Fotografía de la autora.

El logo de la Miguelito Pepe incluye la figura de la escoba. En el año 2018, cuando se estaba dando el debate por la legalización del aborto, en el sitio de Facebook de la agrupación, pusieron en diálogo la escoba de aquellas huelgas populares de los inquilinatos y la figura de la bruja rescatada por los feminismos montada en una escoba (Figura 108). La unión no es un mero capricho estético, sino que se sostiene en una afinidad política y sensible que fortalece y resignifica ambas movilizaciones, pero también a los sujetos que las encarnaron: las niñeces y las mujeres.



Figura 108: logos de la organización de “La Miguelito Pepe”.

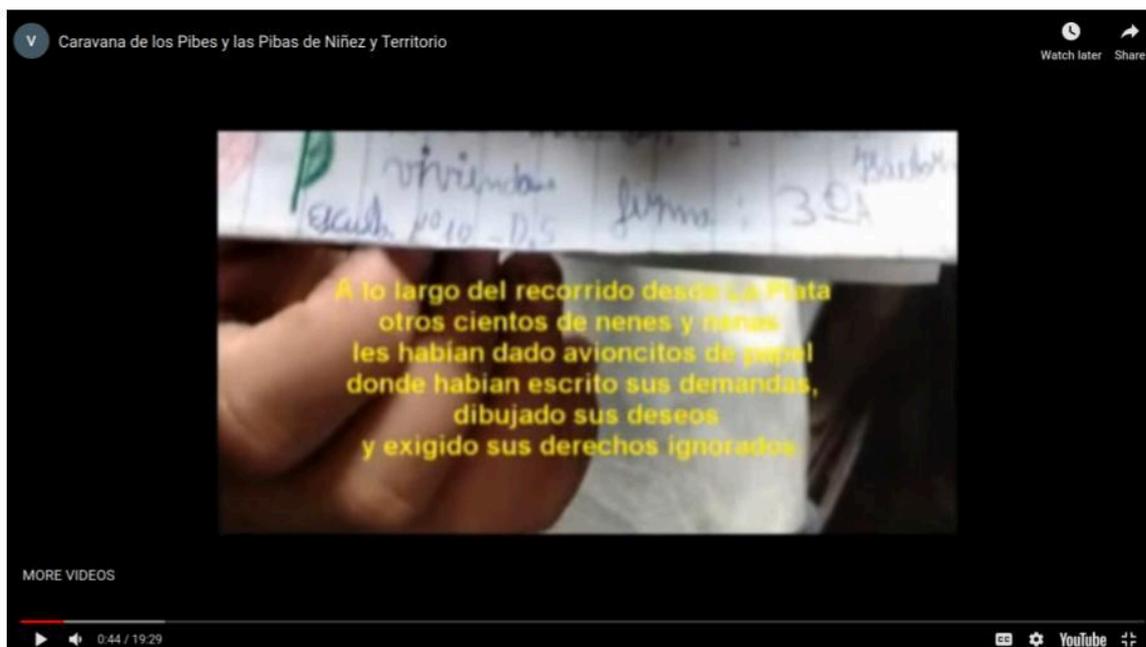
Con esta misma organización el Merendero y Willkas coincidieron en una marcha nacional que culminó en Plaza de Mayo en el año 2016, conocida como “Caravana de los Pibes y las Pibas” (Figuras 109 a 112). El reclamo se centraba en las condiciones materiales de vida de los niños y niñas de sectores populares, pero también en el debate que en distintas oportunidades ocurrió en Argentina sobre la edad de imputabilidad de los/as menores, y la represión policial que a menudo tiene lugar en las barriadas donde muchos/as de estos/as niños/as viven.





Figuras 109 y 110: registro de la Caravana de los pibes y las pibas, a la que el Merendero se sumó marchando en Plaza de Mayo junto con Willkas. Las consignas que se trabajaron, como ser “Ni un pibe menos” o “No somos peligrosos, estamos en peligro”, remiten a una relación de larga data entre el riesgo o el peligro y las niñeces plebeyas de los sectores populares.





Figuras 111 y 112: fotogramas del video realizado como registro de la Caravana, publicado en el sitio web de Encuentro Niñez y Territorio, 1 de diciembre de 2016.⁴⁴²

Un año después, en un espíritu similar, diversas organizaciones que trabajan con niños y niñas se convocaron ante el Congreso de la Nación (CABA) para exigir:

“[...] que escuchen las voces de la niñez cuando discuten políticas que les competen y, al mismo tiempo, repudiaron su exclusión de la IV Conferencia Mundial sobre la Erradicación Sostenida del Trabajo Infantil, que se realizaba en la misma ciudad, convocada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El Gritazo fue, pues, un hecho político que tenía a niños, niñas y adolescentes como protagonistas, donde ellos daban los discursos, comentaban sus problemáticas e invitaban a los transeúntes a sumarse al acto desde el juego y la música.”⁴⁴³

Si bien en este caso el Merendero no participó, algunos repertorios coinciden con otras experiencias afines que tienen como protagonistas a este tipo de colectivos en que NNyA son actores fundamentales. Los investigadores Santiago Morales y Paula Shabel, que además son educadores populares y militantes en organizaciones como La Miguelito Pepe, Ternura Revelde y AulaVereda, destacaron la particular materialidad de esta intervención política en el espacio público:

⁴⁴² Disponible en:

<http://niñezyterritorio.org.ar/2016/12/01/caravana-de-los-pibes-y-las-pibas-el-video/> (consultado 17 may. 2023)

⁴⁴³ Santiago Joaquín Morales y Paula Nurit Shabel, «El Gritazo: análisis de una manifestación de niños y niñas por su derecho a trabajar y a participar», *Millcayac* VII, n.º 12 (marzo de 2020): 321.

“Este entramado geopolítico regional se materializó el día del evento en un devenir de música, teatro, circo y pequeños discursos dichos en el micrófono por personas chicas y grandes de diferentes organizaciones. Se pintaron banderas, se estamparon remeras con consignas alusivas, se jugó, se realizó un teatro ciego, se disfrutó un espectáculo de circo, y se cantó y bailó con las canciones de protesta creadas especialmente para la jornada. Desde lejos, ya podía verse la intención de mostrar una diferencia con las otras manifestaciones que se suceden en el centro de la ciudad de Buenos Aires, de marcar una particularidad del Gritazo como un evento de niñas y niños y, a su vez, una infancia que no pierde la alegría por estar luchando. Algo similar a lo que analizó Scarfó para las marchas del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo en la década del 2000: El decorado de los micros (llenos de banderas, carteles con mensajes para los marchantes, globos de colores, etc.) y la música puede entenderse como reflejo de la concepción de infancia que quería mostrar el movimiento, es decir, la infancia asociada al juego y la alegría.”⁴⁴⁴

La manifestación protagonizada por estos espacios de niñez recupera repertorios que no sólo responden a aquéllos que tradicionalmente se han utilizado en la protesta callejera. La inclusión de otras texturas, colores, sonidos y expresiones artístico-lúdicas modifica el reservorio emocional, usando los términos de Juris, de la expresión popular. Si bien las marchas y los reclamos, e incluso los canales utilizados, no son del todo nuevos; la presencia niña entendida como protagónica desplaza los repertorios y materialidades de la acción colectiva. Amplía sus recursos disponibles, precisamente porque el actor político que se configura y que da vida a la protesta es el de la niñez (plebeya). Tal como ocurrió con la Huelga de las Escobas, al incluir objetos cotidianos que no se asociaban de manera lineal con la contienda política; o como ocurre con algunas innovaciones en los repertorios promovidas por los feminismos al tomar el espacio público, vemos que cuando los sujetos que encarnan las luchas son más amplios, también se renueva la materialidad de la protesta.

Ya fue señalado que el Merendero, entendido como un dispositivo, desplazó las iconografías y los sentidos asociados a la niñez de los sectores populares y al dispositivo escolar vinculado a la infancia. Por eso su particular entramado estético resuena con esas experiencias pero también las torna extrañas. Un tercer desplazamiento puede vislumbrarse ahora: la capacidad de imaginar la praxis política *jugando* con repertorios antiguos y novedosos a la vez. Así como es posible reconocer la práctica actual de distintos colectivos políticos que trabajan con NNYA en acciones que las vanguardias de izquierda llevaban adelante hace cien años, también hay un corrimiento de esos mismos repertorios.

Si en las huelgas o en las fábricas, a principios del siglo pasado, jugar, frenar el ritmo de producción o comerse a hurtadillas una golosina (producto de la propia actividad laboral de tantos niños en aquel entonces) eran sutiles formas de resistencia, que apenas eran advertidas por el movimiento obrero y en mucho menor medida por la historiografía de ese movimiento; en

⁴⁴⁴ Morales y Shabel, 330.

los casos contemporáneos esos repertorios son el motor de la acción pública. Los NNyA no están jugando mientras sus pares adultos llevan adelante la actividad militante; tampoco copian los repertorios disponibles de los movimientos adultos organizados: el juego, el circo, el teatro, el dibujo, son los modos de protestar, sumados a otros más tradicionales (por ejemplo, contar con oradores en actos públicos).

En los últimos tiempos, estas apuestas estéticas comienzan a poblar otro tipo de marchas, de gran concurrencia. Por ejemplo, en el año 2017, el Merendero decidió participar en la marcha del 24 de marzo, Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia (Figura 113). En esa oportunidad, como parte de las acciones performáticas que se fueron sumando a este tipo de manifestaciones, coincidimos en la calle con un personaje particular: la Abuela títere, manipulada por un conjunto de titiriteros del Espacio Cultural El Puente, de Villa Luro, que suele colaborar con la agrupación de Teatro x la Identidad. Este títere -que se siguió utilizando en años posteriores- estaba rodeado por un conjunto de mujeres que con sus escobas iban realizando una performance mientras avanzaban hacia la Plaza de Mayo.



Figura 113: Participación del Merendero en la marcha del 24 de marzo de 2017. Fotografías de la autora.

Efectivamente, retorna en estas experiencias la idea de “espectáculo” que tanto se utilizaban en las crónicas de principio de siglo cuando se mencionaba la presencia infanto-juvenil en las marchas por las calles o en las tertulias de las matinés socialistas. La *presencia niña* no pasa inadvertida, para bien o para mal, en este tipo de manifestaciones. Si por un lado, la espectacularización de los pueblos puede entenderse como un cliché que hace de su aparición un mero objeto de consumo; hay apuestas sensibles y visuales que recuperan una imagen de esos pueblos soberana, en la que éstos o bien participan de su creación, o bien la eligen para

reconocerse. Su exposición, su modo de aparecer y darse a ver, coloca a las apuestas estéticas en el centro del debate sobre cómo se imaginan nuevos modos de protestar o de proponer otro tipo de orden social posible. Didi-Huberman entiende a la sublevación popular como un acto imaginativo que se juega en sus repertorios, iconografías y tradiciones simbólicas. La política de los pueblos se nutre de una poética, que si bien es impulsada por los deseos (es decir, una proyección futura), cobra fuerza al sostenerse en el recuerdo: los repertorios de la acción colectiva juegan en ambos planos. Perviven en ellos poéticas de otros tiempos que en determinado momento pueden emerger nuevamente, convocadas desde el presente. Por eso, para este autor, el gesto de sublevarse no cesa nunca, y no solamente eso, sino que requiere de esa fuerza del recuerdo para continuar vivo. En ese choque de tiempos y repertorios, con sus metamorfosis más o menos pronunciadas, es que se reinventan las formas políticas. “Nos sublevamos primero poniendo en juego a la imaginación”.⁴⁴⁵ Aún cuando la existencia de vastos sectores esté atravesada por la miseria, la pobreza y condiciones sumamente duras y frágiles, “[...] la política exige que se la considere poéticamente”.⁴⁴⁶

En este primer hito recuperado, puede sorprender la continuidad de repertorios y gestos políticos. En primer lugar por la distancia temporal entre las vanguardias obreras y los colectivos actuales, teniendo en cuenta los cambios que se dieron a lo largo del siglo XX en la concepción sobre qué significa ser niño/a. Si bien en términos iconográficos es posible entablar conexiones, debe prestarse atención a los sentidos por detrás, sobre todo respecto de las niñeces. Si en aquellas décadas los NNyA se sumaban a un proyecto de izquierda que daría lugar a un nuevo orden futuro; en el caso de la actualidad NNyA no son sólo referencias de un tiempo por venir: reclaman como sujetos políticos del presente, estableciendo lazos específicos con los adultos y adultas de las organizaciones. Estos colectivos contemporáneos no son subespacios de partidos más grandes, sino que se abocan específicamente a pensar las relaciones intergeneracionales y replantear el lugar que NNyA ocupan en la comunidad. Los repertorios hoy no son estrategias pensadas para atraer a un público infantil, que debe poder jugar y desarrollarse culturalmente; ni son actividades recortadas específicamente para los/as niños/as mientras las y los adultos hacen otras cosas. Estos repertorios que exponen las expresiones usuales de los niños y las niñas tiñen las protestas en la esfera pública. De este modo, junto con gestos y materialidades que solemos encontrar al interior de las casas o en espacios escolares, se gana un nuevo escenario: la protesta callejera. El juego cobra seriedad. Ya no es un repertorio ignorado o sutil, que pierde eficacia frente a la huelga.

Los colores, las texturas, los ritmos y por lo tanto las sensibilidades hacen que ese mismo acto de denuncia tome un matiz festivo, que podemos encontrar en otras movilizaciones como parte de una estética política contemporánea. Es decir, una manera de imaginar la lucha política en la calle propia de los espacios de niñez comienza a ser también parte de otras marchas y

⁴⁴⁵ Didi-Huberman, *Sublevaciones*, 29.

⁴⁴⁶ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 123.

protestas en la que la participación es mayoritariamente adulta. Así, la iconografía debe pensarse también en torno a estas sensibilidades o afinidades que no son sólo formales, sino que hablan de modos de hacer colectivos. Nuevamente estamos ante una semejanza desplazada, que hace emerger en el presente gestos antiguos (en este caso vinculados a la manifestación política pública) pero no como una exacta copia imperturbada, sino como una expresión levemente agitada. Las imágenes, en este caso las iconografías de la política, son vehículos culturales que van dando forma a los gestos de la sociedad, es decir, son “formantes culturales”.⁴⁴⁷ Perviven aún con modificaciones o leves metamorfosis, y en esa conexión entre tiempos es que ganan potencia, dado que se inscriben en una memoria colectiva intergeneracional.

Esta participación de los NNyA en los albores del siglo XX se va a ver obnubilada con el correr de las décadas. Aquí es necesario pensar en el segundo hito que se rescata en esta parte, que tiene otras características. Habla *de* los niños y las niñas y también les habla *a* ellos/as, sólo que en este caso no se trata de organizaciones y partidos, sino del movimiento que llega a dirigir el Estado. El segundo hito se enfoca en el lugar imaginado de las y los niños por el peronismo.

⁴⁴⁷ Didi-Huberman, *Sublevaciones*, 95.

Capítulo IV: Los únicos privilegiados



Figura 114: *Privilegiados*. Libro de lectura para Primero Inferior (niños de 6 años). Autor: Ángela Gutiérrez Bueno. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1954, durante la segunda presidencia de Perón. Tapa y página 103.

La matriz visual del peronismo, sobre todo entre 1945 y 1955, es extremadamente rica y vasta. Sin ir más lejos, gran parte de la acusación por parte de los sectores detractores que aunaron fuerzas para derrocar a Juan Domingo Perón en 1955 se sostenía en la producción visual que el peronismo había llevado adelante. Más de cinco millones de folletos, seis millones de láminas y postales, cuatro millones de volantes, más de un millón de afiches, dos millones de estampillas y miles de carteles.⁴⁴⁸ En los últimos tiempos, luego de largos períodos de desinterés y obliteración de la producción gráfica y visual que se propulsó en los gobiernos de Perón, la iconografía peronista comenzó a ser objeto de análisis⁴⁴⁹ así como de difusión, por ejemplo, en la confección de libros que recopilaron afiches, volantes y fotografías que circularon

⁴⁴⁸ Horacio González y Roberto Baschetti, *La incesante publicística: folletos del primer peronismo (1945-1955)* (Buenos Aires: Biblioteca Nacional Mariano Moreno, 2015), 9.

⁴⁴⁹ Para una revisión de los cambios en los abordajes sobre el peronismo, y particularmente su acervo iconográfico, ver Marcela Gené, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955.*, 2a ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad de San Andrés, 2008).

en aquellos años.⁴⁵⁰ De todo este “arsenal simbólico”⁴⁵¹ importa aquí la aparición de los niños y las niñas, cómo fueron imaginados y a la vez interpelados de modo directo; en qué escenarios se los ubicó y junto a qué otros actores del momento. Insertos en una trama más amplia (la familia o la comunidad), los y las niñas tuvieron al mismo tiempo un espacio destacado (Figuras 115 y 116).



Figura 115: Eva Perón, a través de la acción de la Fundación Eva Perón, quedó ligada tanto a los/as niños/as como a los/as ancianos/as. La célebre frase de “los únicos privilegiados” fue una marca de la especial importancia que se le otorgó a la infancia. Afiches de izquierda a derecha: ca. 1952, realizado por Raúl Manteola; 1948, realizado por Héctor Alfonsín; s/f, realizado por Aristo Téllez.

⁴⁵⁰ Roberto Baschetti, *Peronistas que estudian. De los libros de lectura a la lectura de la realidad*. (Buenos Aires: Jirones de mi vida, 2016); Roberto Baschetti, Facundo Carman, y Nora Patrich, *Afiches y carteles peronistas. 1955-1983*, vol. 1 (Buenos Aires: La Página, 2018); Roberto Baschetti, Facundo Carman, y Nora Patrich, *Afiches y carteles peronistas. 1983-2015*, vol. 2 (Buenos Aires: La Página, 2018); Roberto Baschetti, Nora Patrich, y Facundo Carman, *Mujeres son las nuestras. Fotografías inéditas 1946-1983* (Buenos Aires: Jirones de mi vida, 2015); Guido Indij, *Perón mediante. Gráfica peronista del período clásico*. (Buenos Aires: La Marca Editora, 2006); Horacio Botalla y Samuel Amaral, *Imágenes del peronismo* (Buenos Aires: EDUNTREF, 2016); González y Baschetti, *La incesante publicística: folletos del primer peronismo (1945-1955)*.

⁴⁵¹ Cecilia Almada, *Infancias peronistas. La cultura física y el deporte en la Fundación Eva Perón (1948-1955)* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2019), 21.

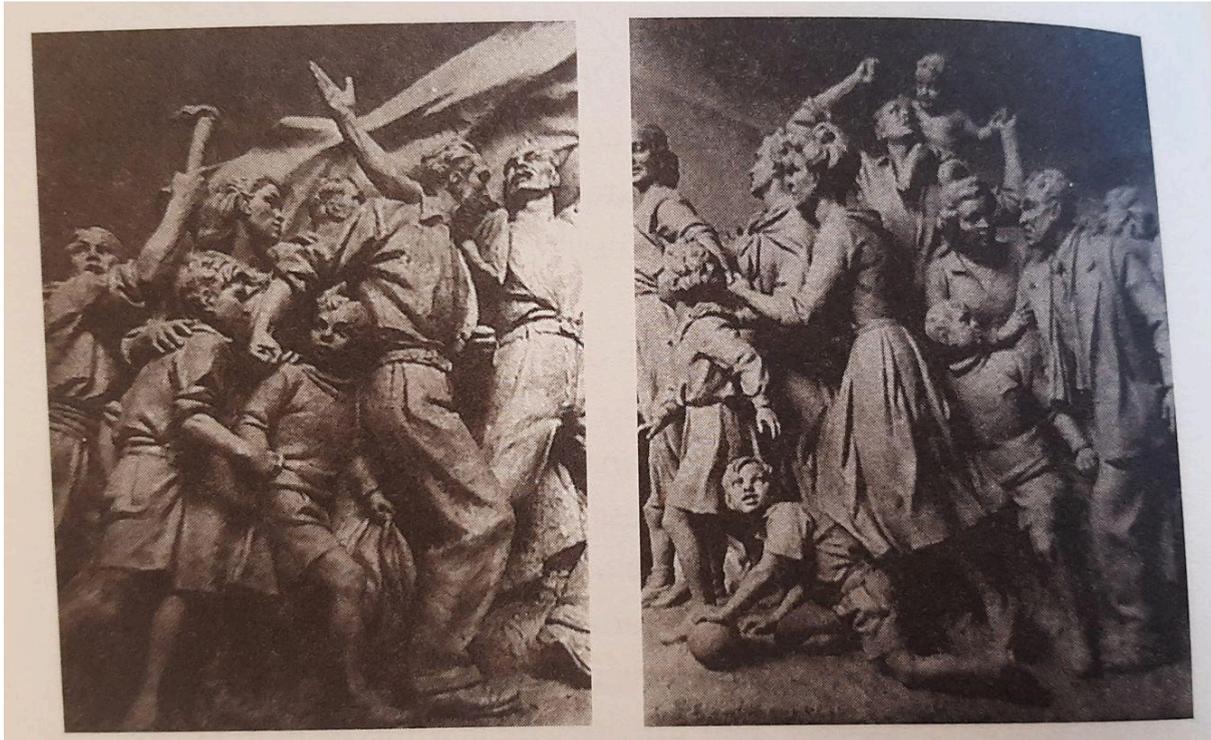


Figura 116: Modelo para un monumento a colocar en el edificio donde descansaban los restos de Eva Perón, diseñado por León Tomassi en 1952, en mármol de carrara. Nunca llegó a concretarse.⁴⁵² Los niños y las niñas forman parte de un colectivo más amplio de trabajadores que, de acuerdo con el artista argentino Daniel Santoro, expresan un concepto de trabajo vinculado a la epifanía de la felicidad⁴⁵³. En este complejo escultórico, se recuperaron las iconografías de la primera etapa del gobierno peronista, pero otorgándole protagonismo a las figuras de Eva y Juan Domingo Perón.

A diferencia de lo que ocurre con las vanguardias, ya no se habla de una interpelación hecha desde la sociedad civil organizada en los partidos de las izquierdas, sino desde un proyecto gubernamental que introdujo modificaciones sociales, políticas y económicas que aún hoy marcan la vida de las y los ciudadanos argentinos. Se establece un vínculo entre los líderes o mandatarios y la niñez de la Nueva Argentina que se proyectaba desde el peronismo. Pero esa distinción no implica que el peronismo haya inventado de cero sus repertorios visuales, ni tampoco su concepción sobre la niñez: se nutrió de elementos preexistentes de la organización social y política, de los que se apropió y al mismo tiempo modificó. Además, también se apoyó en apuestas iconográficas que en esos años eran parte de la propaganda política de distintos regímenes y gobiernos a nivel mundial, así como vanguardias artísticas. Como sostiene Horacio González, quien estando al frente de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno promovió una muestra sobre la publicística peronista:

“[...] lo que se muestra son los enormes alcances del vocabulario estatal del peronismo, la incesante folletería que fabricó con su estética industrialista del diseño

⁴⁵² Recuperado de Gené, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955.*, 78.

⁴⁵³ Daniel Santoro y Julián Fava, *Peronismo. Entre la severidad y la misericordia.* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2019), 43.

heroico, tomada de muchas aristas de la gráfica *art nouveau* y en, última instancia, del eco de las figuras épicas del trabajador que en nada eran ajenas a las aficherías que los artistas rusos o italianos –el futurismo, de alguna manera– habían presentado para los movimientos políticos que sacudieron las creencias de la humanidad en el mismo siglo en que el peronismo era una lectura distanciadora de aquéllos.”⁴⁵⁴

Si bien, y sobre todo a partir de sus detractores, se asimiló la propuesta gráfica del peronismo con los totalitarismos europeos, investigaciones recientes ponen de relieve las conexiones con las iconografías del *New Deal* estadounidense e inclusive con aquéllas del régimen soviético. Por ejemplo, la emergencia de un nuevo mundo apoyado en la familia que logra un cierto bienestar y confort, en un escenario de vida cotidiano y concreto, acerca mucho más las iconografías del peronismo a aquéllas norteamericanas que a las europeas. Marcela Gené toma por caso alguno de los murales que se habían proyectado en la década del 1930 en Estados Unidos, en donde escenas de la vida americana (que abarcan desde los nativos americanos hasta los momentos de trabajo de los obreros en grandes obras de ingeniería) tienen en su centro a una familia joven que accede a una mejor calidad de vida (una casa propia, por ejemplo, o mayor tiempo de ocio)⁴⁵⁵ (Figura 117). Estas maneras de figurar la vida de los países y sus sectores populares y medios, sobre todo de cara a un futuro moderno y promisorio, fueron características tanto del gobierno de Franklin Roosevelt como del de Juan Domingo Perón.



Figura 117: Estudio para un mural, realizado en 1937 por Robert Hallowell. Originalmente destinado al Departamento de Interior de Estados Unidos. Actualmente el óleo forma parte del acervo de The Wolfsonian-Florida International University.⁴⁵⁶

⁴⁵⁴ González y Baschetti, *La incesante publicística: folletos del primer peronismo (1945-1955)*, 6.

⁴⁵⁵ Gené, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955.*, 129.

⁴⁵⁶ Para ver el óleo: <https://digital.wolfsonian.org/WOLF011535> (acceso 8 jun. 2023)



Figura 118: la importancia de la vivienda propia para la familia obrera. Izquierda: detalle del óleo de Hallowell (1937). Derecha: publicación realizada en 1953 por el Ministerio de Relaciones Exteriores. Al lado, se observa un afiche realizado por el artista Falier Totaro, dando cuenta del censo de la vivienda realizado en 1947.

Por eso mismo, el artista Daniel Santoro y el filósofo Julián Fava proponen pensar al peronismo como un primer intento de “construcción barroca”, que se pudo apreciar en distintos planos, desde la propuesta arquitectónica que mezclaba estilos del modernismo racionalista con el pintoresquismo de los chalets californianos; hasta el imaginario de propaganda, que “[...] echó mano tanto a estéticas ingenuas como a elaboradas piezas derivadas del constructivismo ruso o a los paradigmas hogareños extraídos del confort norteamericano de la posguerra”⁴⁵⁷. Esa no-búsqueda de un estilo junto con el afán de apropiarse de todos ellos es para estos autores la marca barroca que impuso el peronismo.

En este escenario variopinto, los niños y las niñas fueron interpelados de distintas maneras. Primeramente, como miembros de la célula primaria de toda sociedad: la familia. Es esta unidad mínima la que sustenta la reproducción del orden social y la preservación de la estabilidad de la comunidad.⁴⁵⁸ Esto no fue un recurso del peronismo exclusivamente, sino que era parte de un discurso más amplio, que incluía no sólo diversas ideologías -como vimos con “las familias militantes” de las vanguardias de izquierda- sino espacios, como el del campo de la publicidad. La figura materna como sustento del hogar y pilar central en la forja de las generaciones futuras iba a la par de un padre mediador entre el afuera y el adentro del hogar. Es a partir de mejorar la vida de los trabajadores, que se generaría el bienestar de la familia toda, y por tanto también de sus hijos/as.⁴⁵⁹ Al mismo tiempo, las mejores condiciones de vida en el presente

⁴⁵⁷ Santoro y Fava, *Peronismo. Entre la severidad y la misericordia.*, 83.

⁴⁵⁸ Gené, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955.*, 118.

⁴⁵⁹ Noemí Girbal-Blaça, «En la Argentina peronista “Los únicos privilegiados son los niños” (1946-1955). La doctrina desde la Biblioteca Infantil “General Perón”», *Historia Contemporánea* 50 (2014): 140.

implicarían un futuro promisorio, que se contrastaba con un pasado de opresión. En este escenario, como sostiene Cecilia Almada, “la niñez deviene objeto de interpelación política, y pasa a ser concebida como una bisagra generacional entre el nuevo Estado-nación y los emergentes sectores populares”.⁴⁶⁰

Pero además de verse insertos en la trama familiar, que sería reforzada por las políticas del gobierno peronista destinadas a los sectores populares; las y los niños también eran interpelados como ciudadanos que formaban parte de una familia mayor: la nación (Figura 119). Y aquí las figuras protectoras serían las de Eva y Juan Domingo Perón, ocupando el lugar de cuidado y tutela parental (sobre todo Eva, que fue vista como hada, como madre, como ángel protector, como tutora espiritual) (Figuras 120 y 121). No se apeló sólo a una imagen de la familia obrera viviendo mejores tiempos, en que los sectores populares podían habitar nuevos escenarios (por ejemplo, las vacaciones en el mar) o adquirir bienes que nunca antes habían estado a su alcance. El país entero estaba transitando un camino hacia “un futuro luminoso”, guiado por la figura triunfante del obrero devenido héroe, y la presencia de liderazgos fuertes como los de Juan Domingo y Eva Perón. En este tránsito, la niñez también formó parte de las multitudes que ocuparon las calles y el espacio público.



Figura 119: Libro de lectura para Cuarto grado (niños de 10 años). Autor: Luis Bruno. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

⁴⁶⁰ Almada, *Infancias peronistas. La cultura física y el deporte en la Fundación Eva Perón (1948-1955)*, 46.



Figura 120: *El Alma Tutelar*. Libro de lectura para primer grado superior, autora: Blanca A. Casas, Editorial Luis Lasserre, Buenos Aires, 1954.



Figura 121: *El Alma Tutelar*. Libro de lectura para primer grado superior, autora: Blanca A. Casas, Editorial Luis Lasserre, Buenos Aires, 1954.

Para interpelar a las niñeces de manera directa se puede pensar en distintos soportes materiales: las revistas (por ejemplo, *Mundo Infantil*, competidora de *Billiken*, que circuló entre 1949 y 1956), los manuales escolares⁴⁶¹, libros de distribución gratuita de la Biblioteca Infantil Juan Domingo Perón⁴⁶², los afiches, los programas artísticos (por ejemplo, las obras de teatro⁴⁶³), entre otros. En las publicaciones periódicas generales o para adultos/as, como fueron

⁴⁶¹ Héctor Rubén Cucuzza, «Ruptura hegemónica Ruptura pedagógica: “La razón de mi vida” como texto escolar durante el primer peronismo», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, n.º 2 (1998): 153-80; Mariano Ben Plotkin, *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)* (Buenos Aires: EDUNTREF, 2013).

⁴⁶² Pablo Adrián Vázquez, «La Argentina milagrosa. La Biblioteca Infantil General Perón: religiosidad popular y cristianismo peronista», en *V Congreso de Estudios sobre el Peronismo* (V Congreso de Estudios sobre el Peronismo, Argentina: Red de Estudios sobre el Peronismo, 2016), 307-30, <https://redesperonismo.org/articulo/la-argentina-milagrosa-la-biblioteca-infantil-general-peron-religiosidad-popular-y-cristianismo-peronista/>; Gabriela Cruder, «La Biblioteca Infantil “General Perón”: una propuesta comunicacional para la formación ciudadana de los niños», *Questión - Universidad Nacional de La Plata* 1, n.º 31 (2011): 1-15; Girbal-Blacha, «En la Argentina peronista “Los únicos privilegiados son los niños” (1946-1955). La doctrina desde la Biblioteca Infantil “General Perón”».

⁴⁶³ Yanina Andrea Leonardi, «Educación y entretenimiento para los niños peronistas: La infancia como cuerpo político (1946-1955)», *Memoria Académica - UNLP*, 2010, 1-17, <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i93.219>.

Mundo Peronista (1951-1955)⁴⁶⁴, había secciones específicas para las niñeces, por ejemplo, “Tu página de pibe peronista”, que en 1952 pasa a llamarse “Nuestro pequeño mundo”. En todos ellos, se difundían las obras que el peronismo propiciaba para la infancia (por ejemplo, la Ciudad Infantil, la Ciudad Estudiantil, los Campeonatos Evita, la asistencia de la Fundación Eva Perón, etc.), pero también se les hablaba de manera directa sobre los proyectos generales del gobierno (en el caso de los manuales, sobre todo en el segundo mandato). Tal fue el caso del Segundo Plan Quinquenal, explicado a niños y niñas en manuales escolares (Figura 122) o incluso en publicaciones específicas (por ejemplo, *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*, 1953, Figura 123).



Figura 122: *Despertar*. Libro de lectura para Cuarto grado (niños de 10 años). Autor: Luis Bruno. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

⁴⁶⁴ Sobre esta publicación en particular puede consultarse Cortelloni, «La representación de la infancia en la revista *Mundo Peronista* durante el año 1952».

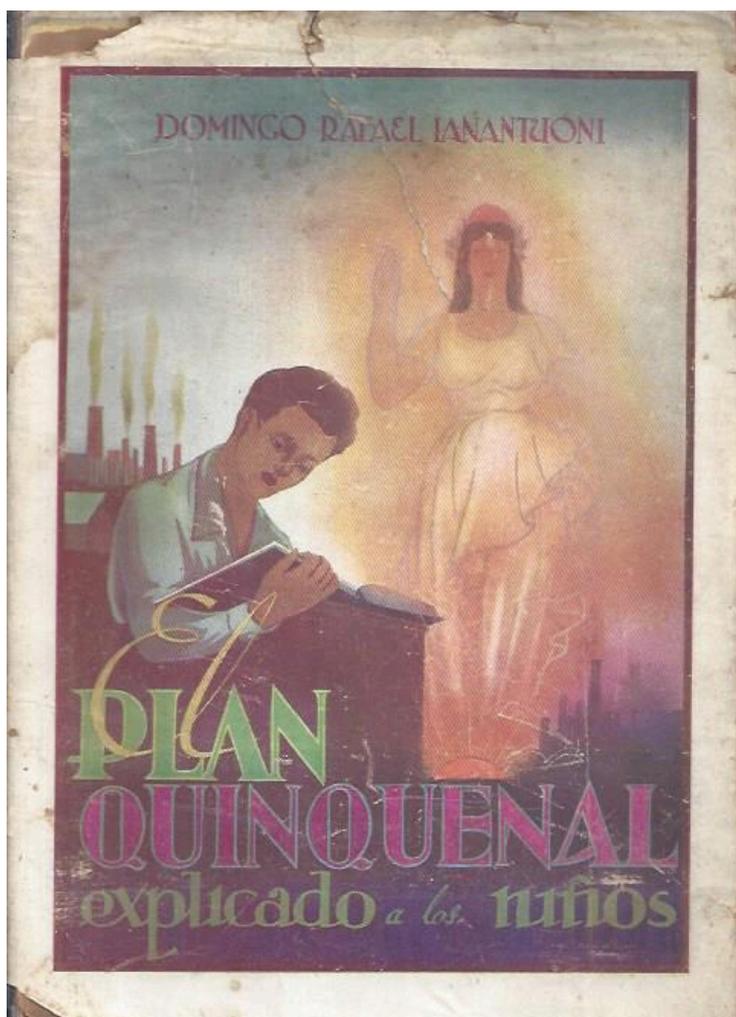


Figura 123: *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*. De acuerdo con el programa de educación primaria de los grados quinto y sexto de las escuelas del país. Autor: Domingo Ianantuoni. Editorial Lasserre, 1953.

La niñez por lo tanto tenía sus espacios propios, promovidos por el gobierno nacional, pero no quedaba aislada de los asuntos de la vida comunitaria. En los manuales escolares, constantemente se ponía en relación el quehacer de la niñez en paralelo a las actividades propias de los y las adultas. Por ejemplo, el juego y el trabajo aparecían siempre entrelazados, como si fueran dos escalas de un mismo proceso o proyecto: el de forjar la patria (Figura 124, 125 y 126).

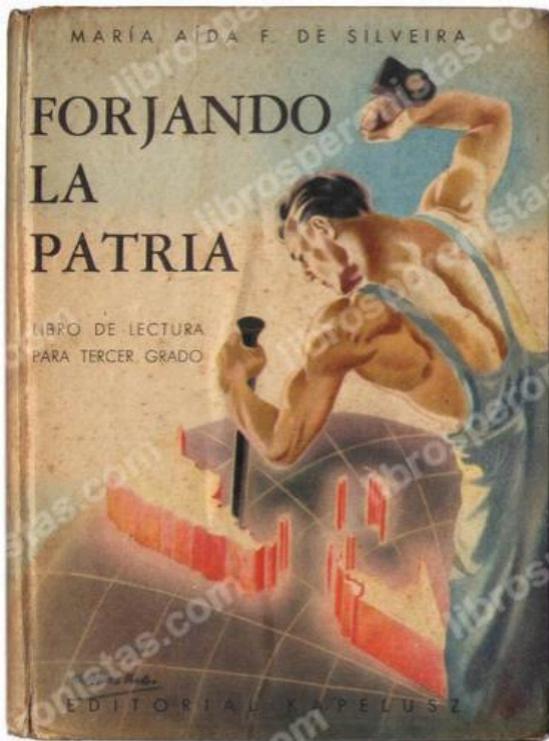


Figura 124: *Forjando la patria*, libro de lectura para Tercer grado (niños de 9 años). Autor: María Aída F. de Silveira. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1954, durante la segunda presidencia de Perón - Cubierta delantera.

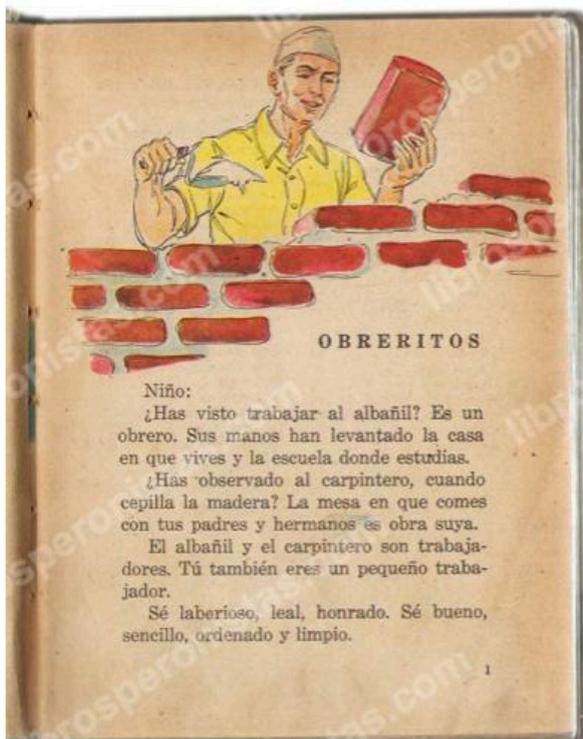


Figura 125: *Obreritos*. Libro de lectura para Segundo grado (niños de 8 años). Autor: Luisa F. de García. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

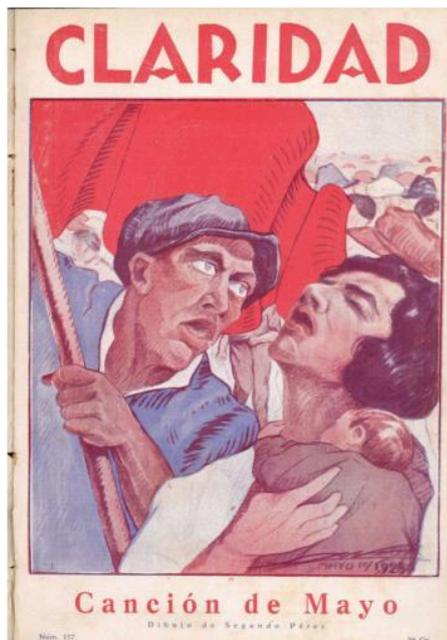


Figura 126: *Obreritos*. Libro de lectura para Segundo grado (niños de 8 años). Autor: Luisa F. de García. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

El rol de los y las niñas en el Nuevo Mundo a forjar ya lo observamos en algunas de las propuestas de las vanguardias de izquierda, en las que la niñez era pensada como una semilla de ese futuro libre de opresiones. Tanto en esos movimientos como en el caso del peronismo, la dimensión temporal siempre fue un factor central. Para ambos, el futuro implicaba el nacimiento de un nuevo mundo mejor, así como el pasado era la expresión más cruel de la miseria que los pueblos soportaban. Sin embargo, para las vanguardias, ese pasado era además parte del presente: un tiempo de pobreza, donde solamente las clases burguesas se enriquecían, y a los sectores populares les quedaba la penuria, el hambre, la exclusión y el trabajo a destajo (Figuras 127 y 128).

“La pesada carga del trabajo y la absoluta falta de ocio se traduce en anatomías torneadas por el esfuerzo: tensión de cuerpos semidesnudos de hombres sin rostro, unidos en la labor y en la lucha, ‘masas atontadas a las que solamente se les encomienda la parte muscular, irracional y mecánica del trabajo’”.⁴⁶⁵

⁴⁶⁵ Gené, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955.*, 87.



NERVIO

CRITICA - ARTES - LETRAS

21

"TU HISTORIA, COMPANERO"

En la ciudad o en el campo, buceando bolsones o escarbando la tierra, lo mismo da. Porque en la tierra es tuya, no es tuya la labrera, ni tampoco es tuya la riqueza que producen. Solo tu fatiga es tuya, bien tuya.

¿Cuanto hace que vos pesas, está? ¿Cuanto de morosa?

Escucha, escucha, aún hay más...

Guillermo Facio Hebequer



Figura 127: Izquierda: Tapa de la revista Claridad⁴⁶⁶, Año 7, N°157, 28 de abril de 1928. Derecha: detalle de la tapa de la revista Nervio⁴⁶⁷ (Año II, N°21, enero de 1933).



«¿Qué es la vida del trabajador? Dolor y hambre... Enfermedad y sufrimiento. Un día y otro día. Desde que naces hasta que mueras. Porque cuando vienes al mundo ya la tragedia es contigo, tu padre y tu madre lloran tu aparición como un castigo, porque un hijo, para el obrero, no es un hijo: es una boca más.

Guillermo Facio Hebequer

6-454 NERVIO



Creces y contigo es el hambre, la ignorancia, la avaricia. Así crecieron el padre, la madre. En una pieza así infecta y hedionda. Respirando el mismo aire deleznable y podrido. Comiendo la misma basura inmundada. Así crees y se desarrolla toda la clase trabajadora. Por eso te digo que hay dos clases...

Guillermo Facio Hebequer

⁴⁶⁶ Disponible digitalmente en el catálogo de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno: https://catalogo.bn.gov.ar/F/Q7RJBGPHPBX3G6JQDC2JVX8514TP68F9VDF5USTBYKL838HT3D-33385?func=full-set-set&set_number=002736&set_entry=000014&format=999 (consultado 13 jun. 2023)

⁴⁶⁷ Esta revista se encuentra digitalizada en Ahira, Archivo Histórico de Revistas Argentinas. Disponible en: <https://ahira.com.ar/revistas/nervio/> (consultado 13 jun. 2023)

Figura 128: litografías realizadas por Guillermo Facio Hebequer⁴⁶⁸ para la revista *Nervio* (Año II, N°21, enero de 1933).

El peronismo tiene una relación distinta con el presente: la vida de los sectores medios se había modificado vertiginosamente durante los gobiernos de Juan Domingo Perón. Por lo tanto, luego de los primeros años, el obrero descamisado había entrado en la historia de manera triunfal, ya sonriente, disfrutando de los nuevos derechos adquiridos en la Argentina peronista.



Figura 129: la familia se presenta de distintas maneras en la gráfica peronista. El presente auspicioso la contiene (en las vacaciones o en el hogar) y al mismo tiempo, sustenta un futuro luminoso por venir, siempre tras la guía de las figuras que lideran el movimiento (por ejemplo, el propio Perón). Izq.: folleto sin fecha, ca. 1950⁴⁶⁹. Centro: afiche del Segundo Plan Quinquenal, 1953, realizado por Héctor Alfonsín. Derecha: página del manual de lectura *Mensaje de Luz*, para Tercer grado (niños de 9 años). Autora: Elsa G. R. Cozani de Gillone. Publicado por Editorial Estrada en el año 1954

Esta dicotomía temporal (pasado y presente) se suma al repertorio iconográfico del *bivium*, que ya vimos en el Capítulo II, de larga data, pero no por eso ineficaz. En las iconografías escolares, difundidas desde el siglo XIX, existe un buen y un mal camino, generalmente asociado a la pertenencia de clase. Para las vanguardias de izquierda el contraste principal es el que divide al pobre del rico. Para el peronismo, además de la distinción entre la pobreza y la riqueza (Figura 130), se suma el abismo entre el pasado y el presente, que atañe a los trabajadores pero también a sus hijos/as (Figura 131).

⁴⁶⁸ Sobre la obra de Hebequer, ver Magalí Andrea Devés, «Hacia una gráfica revolucionaria: derivas de Guillermo Facio Hebequer en la Buenos Aires de entreguerras», *Aletheia* 8, n.º 15 (2017): 1-22.

⁴⁶⁹ Citado en Gené, *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955*. Lámina XVII.

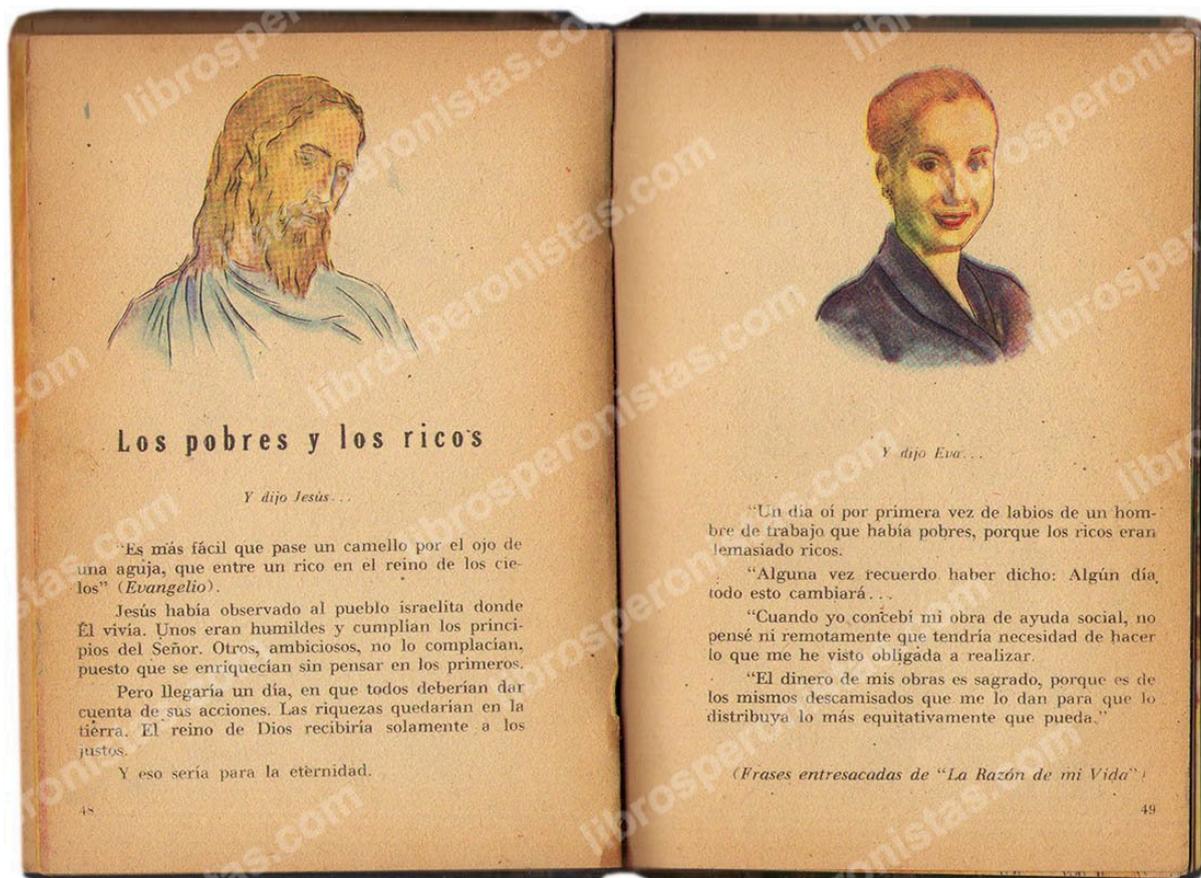


Figura 130: *El hada buena*. Libro de lectura para Segundo grado (niños de 8 años). Autor: Clelia Gómez Reynoso. Publicado por Editorial Lasserre en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.



Figura 131: *El hada buena*. Libro de lectura para Segundo grado (niños de 8 años). Autor: Clelia Gómez Reynoso. Publicado por Editorial Lasserre en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

Si para el caso de las vanguardias fue posible encontrar puntos de contacto entre sus actividades y aquéllas del Merendero y agrupaciones amigas; con el proyecto peronista -de una escala mayor y diferente al mismo tiempo- las conexiones no se dan en ese nivel. ¿Entonces por qué es necesario recuperar este hito? En relación a la participación en sí, el peronismo permite pensar a la niñez como un sujeto colectivo concreto, que en este caso tiende a equiparar "niño/a argentino/a"- "niño/a peronista". Se la interpela como un actor más dentro de la trama política de la nación, que tiene un rol a cumplir en el presente y en el futuro, además de merecer protección y derechos. Esta visión activa de la infancia, que transita la historia de su país junto a los/as adultos/as, convierte a NNyA en compañeros que participan de los proyectos colectivos, sin que se descuide ni su educación ni su derecho a disfrutar del ocio, del bienestar, de la casa propia, etc. Efectivamente, espacios como el Merendero, por fuera de la órbita estatal, también apelan a ese doble enfoque: jugar y disfrutar es tan importante (y no se escinde) de la participación activa en las luchas políticas de las comunidades donde NNyA viven. No se equiparan los roles, porque existen diferencias en las responsabilidades (no es lo mismo ser niño o adulto), pero no se aísla un actor del otro.

Pero lo más interesante para pensar en el caso del proyecto peronista es que, al igual que el Merendero, puede abordarse desde sus políticas de encuadre, recuperando el término de

Didi-Huberman. No es sólo un compendio de medidas lo que distingue al período que va de 1946 a 1955. Es la capacidad de incluir a actores concretos en el centro de la arena política: es verlos aparecer. Gené propone como un elemento más que distancia a la iconografía peronista de la Italia del fascismo o el régimen nazi en Alemania, a esta pluralidad de sujetos que hacen a la Nueva Argentina: hombres y mujeres jóvenes, trabajadores urbanos y campesinos, niños/as y ancianos/as.⁴⁷⁰



FIGURA 44. Afiche, AGN, s/f.

FIGURA 45. Afiche, AGN, s/f.

Figura 132: Afiches de la Fundación Eva Perón, sin fecha.⁴⁷¹

La condición de ciudadano no se escinde de la noción de visibilidad, como se apuntó al hablar de la relación existente entre la política y la apariencia: la vida política nace del espacio que está *entre* las personas, exponiendo sus diferencias y multiplicidades. La relación entre ser y parecer no es superflua sino más bien propia de todo fenómeno político: “[...] la política está siempre del lado de lo que se presenta”⁴⁷², y tiene un sesgo espectacular.

En el caso del peronismo, la relación entre los líderes y el pueblo (sobre todo los y las trabajadoras, pero también las infancias) es especular: un juego de espejos y miradas que van y vienen. Los sectores populares, interpelados por el proyecto peronista, se constituyeron doblemente como ciudadanos y como espectadores⁴⁷³: participar en la vida política y

⁴⁷⁰ Gené, 82.

⁴⁷¹ Citados en Gené, 124.

⁴⁷² Étienne Tassin citado en Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 22.

⁴⁷³ Almada, *Infancias peronistas. La cultura física y el deporte en la Fundación Eva Perón (1948-1955)*, 17.

comunitaria implicó ver pero también ser vistos. La mirada es fundamental en la iconografía peronista, aunque no necesariamente se haya estudiado con detenimiento al remarcar la emergencia masiva de los sectores populares, que comenzaron en aquel momento a poblar espacios que les estaban vetados. Cuando Didi-Huberman habla del pueblo expuesto, o de “exponer a los sin nombre”, se refiere a estos fenómenos en los que las multitudes ganan un lugar (“figuran”) pero no como masas, sino como comunidades. De hecho, no se trata solamente de aparecer por aparecer, tal como nos recuerda con el caso de la salida de los obreros de la fábrica, filmada por Auguste y Louis Lumière en 1895, y que fue el puntapié inicial del cine:

“No basta con que los pueblos sean expuestos *en general*: es preciso además preguntarse *en cada caso* si la forma de esa exposición -encuadre, montaje, ritmo, narración, etc.- los encierra (es decir, los aliena y los expone a fin de cuentas a desaparecer) o bien los desenclaustra (los libera al exponerlos a comparecer, y los gratifica así con un poder propio de aparición)”⁴⁷⁴ (subrayado del autor)

En 1948, Eva Perón escribió una serie de artículos para el diario *Democracia*, que luego fueron compilados bajo el nombre *Escribe Eva Perón*⁴⁷⁵. En uno de ellos, titulado “Mensaje de gratitud a los ‘descamisados’”, Eva escribe:

“Yo te vi, mujer laboriosa, envuelta en la dignidad del delantal del taller, alzar tus ojos juveniles hacia el líder para decirle sin palabras lo que las minorías, que se dicen cultas y que son deshumanizadas, no han aprendido aún a pensar. **Yo te vi**, descamisado de todos los octubres que haya menester, ofrecer la vida para salvaguardar la del que dio la suya en totalidad a la causa de tu liberación económica, de la miseria y de la injusticia social [...] **te vi**, verdaderamente, palpablemente -¡oh, gran frente nacional por la justicia y la paz, por la soberanía y por la fraternidad, por las mujeres, por los niños y los ancianos [...]-, con una mayoría de brazos trabajadores en la vanguardia [...]. **Estabas allí**, fuerte, decidido, resuelto.”⁴⁷⁶ (subrayado propio)

⁴⁷⁴ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 150.

⁴⁷⁵ En 2019, la Biblioteca del Congreso de la Nación digitalizó estos archivos por el 100º aniversario de su nacimiento: <https://bcn.gob.ar/uploads/Escribe-Eva-Peron.pdf> (consultado 13 jun. 2023)

⁴⁷⁶ Eva Duarte de Perón, *Escribe Eva Perón* (Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2019), 33,34.



Figura 133: *Evita*. Libro de lectura para Primero Inferior (niños de 6 años). Autor: Graciela Albornoz de Videla. Publicado por Editorial Lasserre en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

La multitud de trabajadoras y trabajadores (urbanos y rurales), de niños y niñas, de ancianos y ancianas, es vista y por tanto iluminada: la mirada otorga lugar y entidad, porque reconoce. Y ese acto de identificación permitió que “estos descamisados” cobraran figura (como punto nodal para conquistar nuevos derechos sociales). El peronismo puede pensarse entonces como un régimen de visibilidad o un juego de luces y sombras renovador. Ver es instituir.

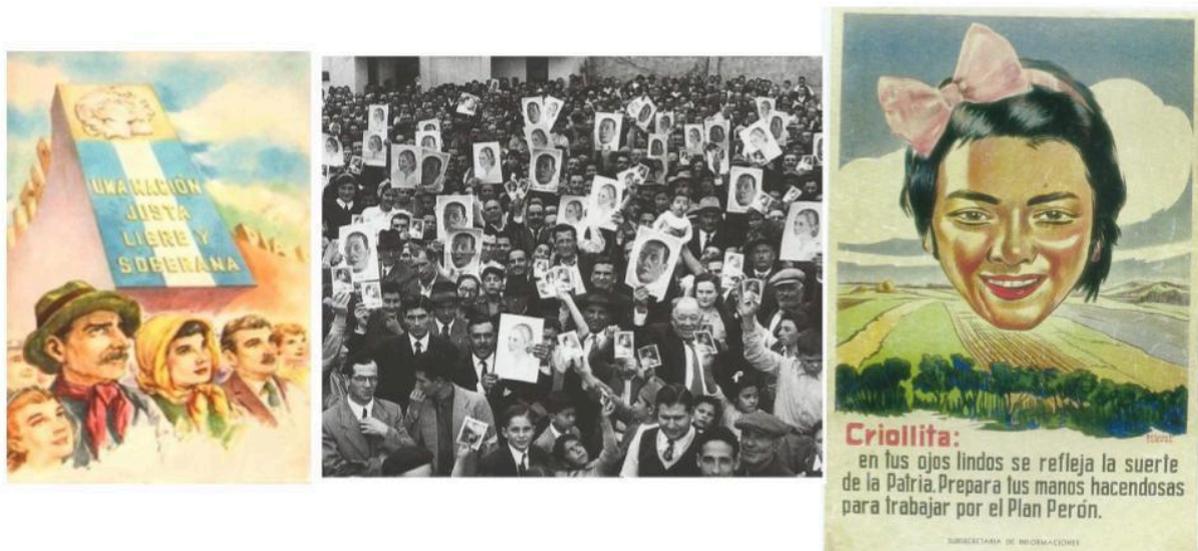


Figura 134: Juego de miradas. Izquierda: Afiche s/f. Centro: Manifestación para impedir un desalojo en Villa Madero, 12 de agosto de 1951⁴⁷⁷. Derecha: “Criollita”, afiche realizado por Gaspar Besares Soraire, s/f.

Pero la mirada no fue unilateral. La relación entre Perón y los sectores populares se organizó fuertemente alrededor de la fecha del 17 de octubre de 1945, cuando una gran masa sobre todo de extracción obrera se acercó en columnas inmensas a la Plaza de Mayo a reclamar la liberación del dirigente, aislado y detenido pocos días antes. La llegada a pleno centro porteño de estas multitudes no sólo no pasó inadvertida (ni en los medios, ni en las crónicas, ni en la vida política en general) sino que además instituyó una efemérides que, si bien está ligada al peronismo en particular, durante el gobierno de Juan Domingo Perón, ingresó a un calendario de fechas a conmemorar de la historia argentina más vasto. Los manuales escolares de su segundo mandato sobre todo dan cuenta de este fenómeno (Figuras 135 y 136).

⁴⁷⁷ Citada en Botalla y Amaral, *Imágenes del peronismo*, 55.

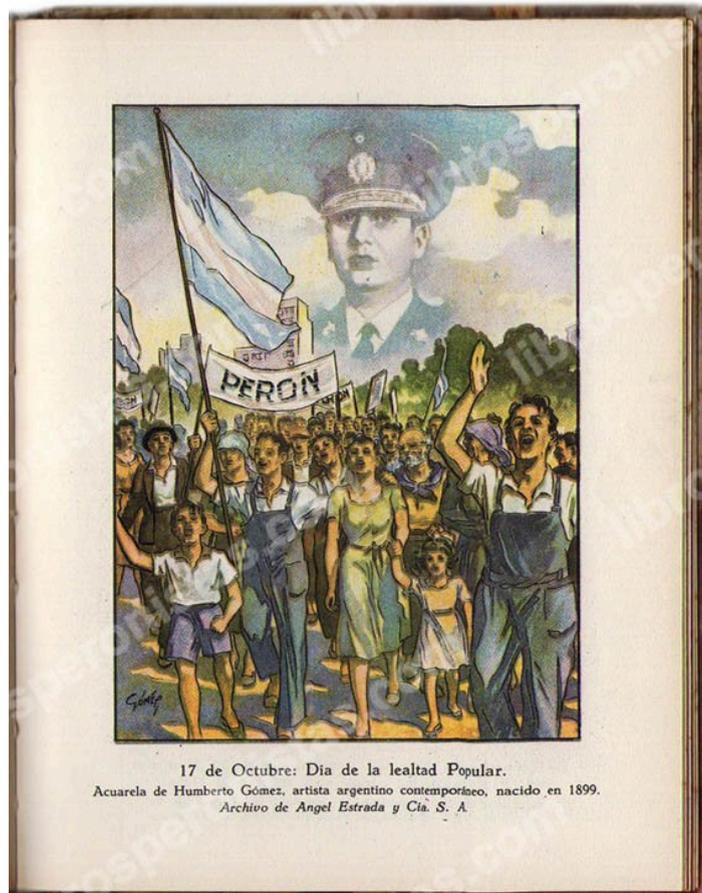


Figura 135: *Mensaje de Luz*, para Tercer grado (niños de 9 años). Autora: Elsa G. R. Cozani de Gillone. Publicado por Editorial Estrada en el año 1954.



Figura 136: *Privilegiados*. Libro de lectura para Primero Inferior (niños de 6 años). Autor: Angela

Gutiérrez Bueno. Publicado por Editorial Kapelusz en el año 1954, durante la segunda presidencia de Perón.

Sin duda, una de las crónicas más recordadas y citadas sobre la llegada, la *irrupción*, de esa masa de trabajadores y trabajadoras aquel 17 de octubre, es la de Raúl Scalabrini Ortiz, testigo de la manifestación. Su descripción nos coloca ante un fenómeno *espectacular* que marcaría el nacimiento del peronismo como se lo entendería luego.

“No era esa muchedumbre un poco envarada que los domingos invade los parques de diversiones con hábitos de burgués barato. **Frente a mis ojos desfilaban** rostros atezados, brazos membrudos, torsos fornidos, con las greñas al aire y las vestiduras escasas cubiertas de pringues, de restos de brea, de grasas y de aceites. Llegaban cantando y vociferando unidos en una sola fe. **Era la muchedumbre más heteróclita que la imaginación puede concebir [...]**.

Era el subsuelo de la patria sublevado. Era el cimiento básico de la nación **que asomaba, como asoman las épocas pretéritas de la tierra en la conmoción del terremoto.** [...] Era el de nadie y el sin nada, en una multiplicidad casi infinita de gamas y matices humanos, aglutinados por el mismo estremecimiento y el mismo impulso, sostenidos por la misma verdad que una sola palabra traducía. [... El espíritu de la tierra **estaba presente como nunca creí verlo.**”⁴⁷⁸ (subrayado propio)

La aparición de este “subsuelo de la patria” se opone a la tradición de subexposición de los pueblos, a su censura, abandono o desprecio, tal como enumera Didi-Huberman.⁴⁷⁹ En ella, no sólo ingresan los sectores obreros, sino también una larga lista de “otros” subalternizados, que incluyen sin duda a las infancias populares y plebeyas que vimos en el Capítulo I, siempre miradas desde un único punto de vista que nunca las hacía partícipes de la producción de una imagen propia. Esta disputa por una soberanía de la imagen en tanto se dé ese “verse aparecer” que es no sólo material sino también simbólico es lo que vuelve al peronismo tan potente y permite incluirlo como uno de los hitos para pensar a estas infancias populares como parte de un sujeto político mayor. En esa muchedumbre heteróclita que Scalabrini Ortiz menciona también hay que entrever a las infancias, que ganarían cada vez mayor espacio y que serían cada vez más interpeladas cuando el proyecto peronista devenga proyecto estatal.

De esta primera explosión de 1945, que no vino organizada “desde arriba”, se puede pensar luego en un ordenamiento de ese “aparecer obrero” y político, ya propiciado y enmarcado en las políticas de encuadre del peronismo. Pero incluso en esta segunda instancia la mirada tampoco fue unilateral: también estos sectores populares “tallaron” la figura de ese liderazgo y “reflejaron” en sus ojos la suerte de la Patria (Figura 134). Son espectadores que forjan su

⁴⁷⁸ Raúl Scalabrini Ortiz, *TIERRA SIN NADA TIERRA DE PROFETAS* (Buenos Aires: Lancelot, 2009), 30,31.

⁴⁷⁹ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 31.

lugar en la política y el lugar del país en el escenario mundial pero sobre todo temporal: lo inscriben en un futuro que no casualmente se presenta como “luminoso” (Figura 137).



Hacia un futuro luminoso

¡No cerremos los ojos a esta maravillosa realidad! La patria está creciendo a pasos de gigante, niños de la Argentina.

Un día fué el reconocimiento de los derechos del trabajador; otro día la justicia a los ancianos; otro, la adquisición de los ferrocarriles, de los teléfonos, del gas... Después vinieron los barrios para obreros; los edificios para escuelas, los magníficos hospitales, los caminos, los puentes, las usinas, las fábricas... Salieron hacia los campos de la patria los equipos agrarios, los soldados en tareas de paz a trabajar la tierra o a recoger el fruto.

Volaron hacia pueblos hermanos escuadrillas de aviones en misión solidaria. Se levantaron edificios.

55

Figura 137: *El Tambor de Tacuarí*. Libro de lectura para Tercer grado (niños de 9 años). Autor: María Destugue. Publicado por Editorial Lasserre en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón.

Es en este planteo de espectadores ciudadanos que se insertan también los niños y las niñas, con cada vez más protagonismo, como ocurre con las competencias deportivas o los espacios de participación en los centros de estudiantes de colegios secundarios. La idea del “privilegio” que rodea a los y las niñas, sobre todo de sectores populares, termina de amalgamarse entre las medidas concretas y la gráfica y la retórica que paso a paso le da forma a la relación entre los dirigentes del peronismo y el pueblo, también entendido como “peronista”. Esta misma operatoria puede pensarse para la niñez, sobre todo, como sostiene Gabriela Cruder, en la colección de la “Biblioteca Infantil General Perón”, editada en 1948, donde “los niños argentinos” eran paulatinamente identificados con “los niños peronistas”, y así se inscribían en la historia nacional (Figura 138).⁴⁸⁰

⁴⁸⁰ Cruder, «La Biblioteca Infantil “General Perón”», 1.



Figura 138: portadas de dos volúmenes que formaron parte de la Biblioteca Infantil "General Perón", editada por Peuser en 1948 (Buenos Aires), y cuyo autor es Adolfo Díez Gómez. Izquierda: *El niño en la historia argentina* (Volumen 4), ilustrado por María del Carmen Hidalgo. Derecha: *Aventuras de dos niños peronistas* (Volumen 5), ilustraciones de Francisco Dinard.

Pero además la construcción del concepto de “niños privilegiados”, que perduraría largamente, acopla a estas infancias que tienen un mejor presente y un promisorio futuro con otros actores, “los parias” sociales, a los que también el peronismo les ofrece una “poética” en la cual reconocerse.



Figura 139: sección para niños/as de *Mundo Peronista*. Arriba: encabezado de “Nuestro pequeño mundo”, *Mundo Peronista*, N°29, 1952. Abajo: tira “Chispita”, *Mundo Peronista*, N°30, 1952.

Eva Perón misma reconoce y equipara a los niños y niñas, hijos/as de la clase obrera, con estos sectores tradicionalmente marginados, es decir, los subexpuestos:

“El porvenir de esos niños era tan incierto como el porvenir de los parias. [...] Allí estaban los necesitados, olvidados y escarnecidos, esperando inútilmente que los señores de la política quisieran preocuparse por los que tenían que fundamentar el porvenir de la Nación. Allí estaban los niños, que no figuraban en la preocupación de nadie porque no podían votar, ni podían prestar sus nombres inocentes para las sucesivas farsas electorales [...]. Allí agonizaban, subalimentados, enfermos, los hijos de los mismos que creaban la riqueza y que no tenían ante ellos otro futuro que el hospital, la miseria y la desesperación o el delito”.⁴⁸¹

El peronismo en su etapa primera (1945-1955) logra constituir una imagen del pueblo en tanto comunidad organizada alrededor de liderazgos fuertes, pero que permite pensar en la transformación que Didi-Huberman atribuye a aquellas visualizaciones justas o dignas de las multitudes y las poblaciones: allí donde reinaba el lugar común de las imágenes del pueblo (el cliché, como una sobre-exposición estereotipada de las “masas”) se hace de la imagen un lugar de lo común.⁴⁸² En esa poética popular hay un lugar de privilegio para las infancias.⁴⁸³ Tal es

⁴⁸¹ Duarte de Perón, *Escribe Eva Perón*, 16.

⁴⁸² Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 163.

⁴⁸³ Es importante destacar que a partir de la segunda presidencia, y sobre todo desde 1953, la gráfica peronista, sea en los manuales escolares como en los afiches de mayor difusión, cada vez soslaya más el

así que el artista argentino Daniel Santoro⁴⁸⁴, en su fecunda obra pictórica vinculada al peronismo, ha realizado un gran número de óleos en los que la niñez que vivió los años peronistas de ese primer y segundo mandato aparecen en un primer plano. La relación entre “el niño peronista” y Eva Perón, por ejemplo, es presentada de diversas formas, asociadas a la protección y el cariño, gozando de los espacios que el gobierno peronista modeló para ellos/as (la ciudad infantil, las colonias en vacaciones, el hotel de veraneo en Chapadmalal, etc.). Al niño peronista Eva le entrega todo (Figuras 140 y 141).

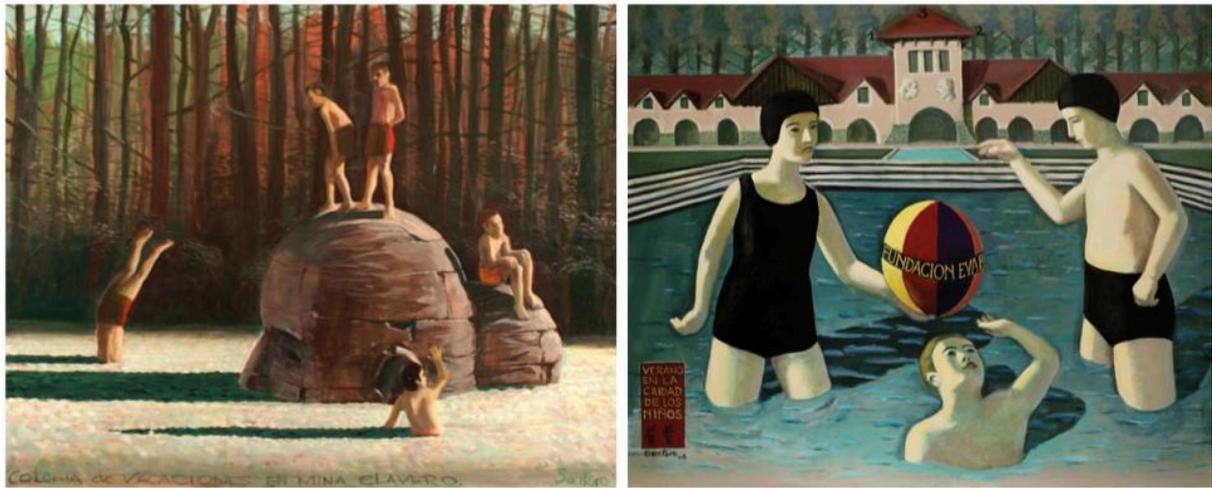


Figura 140: óleos del artista argentino Daniel Santoro. Izquierda: *Colonia de vacaciones en Mina Clavero*, 2009. Derecha: *Verano en la ciudad infantil*, 2004

lugar del conflicto, es decir, reconoce a ese pueblo embanderado tras el peronismo, pero acota los lugares para el disenso. Esta crítica acompañará el derrotero del peronismo incluso luego de la caída de Perón en 1955, tal como señalan Marcela Gené y Horacio González. .

⁴⁸⁴ Toda la obra del artista puede consultarse en: <http://www.danielsantoro.com.ar/obra.php> (acceso 23/06/2023). Es usual que diferentes producciones más o menos académicas que abordan fenómenos asociados al período de gobierno peronista recuperen sus obras. Por ejemplo, de los trabajos aquí citados, puede verse la portada de los libros *Políticas del sentimiento* (2010), editado por Claudia Soria, Paola Cortés Rocca y Edgardo Dieleke, o *Infancias peronistas* (2019), de Cecilia Almada, ambos de Editorial Prometeo.

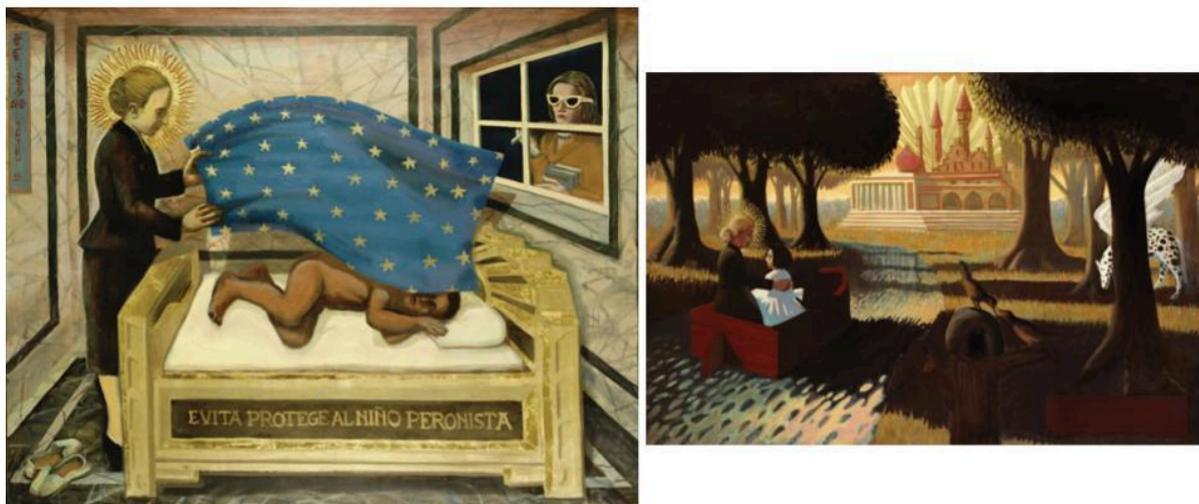


Figura 141: óleos del artista argentino Daniel Santoro. Izquierda: *Evita protege al niño peronista*, 2002. Derecha: *Eva Perón y la mamá de Juanito, rumbo a la ciudad infantil*, 2004.

Otra figura central en su iconografía es “la mamá de Juanito”, en referencia al personaje ya mencionado en el Capítulo I, Juanito Laguna, también creado por otro artista argentino, Antonio Berni. Juanito invita al espectador a descubrir la infancia pobre de las grandes urbes latinoamericanas, víctimas de la precarización de la vida en la segunda mitad del siglo XX. Pero su madre, en la obra de Santoro, presenta otra historia: la de “los únicos privilegiados” de aquel peronismo, antes del golpe de estado, antes del desguace estatal que se fue pergeñando en lo que quedaba de siglo. Con su reluciente guardapolvo blanco, ella transita la vida feliz que Eva y Juan Domingo Perón le proporcionan, así como sufre la caída en 1955 (Figura 142).



Figura 142: óleo *Eva Perón y la mamá de Juanito en su último paseo*, 2004.

Esta constelación de personajes, gestos y motivos iconográficos, más que pensarse como “semejanzas desplazadas” pueden pensarse como una concatenación que agita en cada nuevo eslabón el esquema que la precede. Pero además es necesaria porque la gráfica o la producción visual del peronismo, que aquí ni siquiera fue analizada en su totalidad o de manera exhaustiva, no sólo ha sido repensada en tiempos recientes, sino que continúa tomando forma y desplazándose en el presente. En el apartado anterior, mencionamos las sesiones de cine que se realizaban tanto a principios del siglo XX con las vanguardias de izquierda, como en el espacio Merendero hoy. Recuperamos para ese caso la colaboración con el movimiento de la Juventud Sindical del partido de Almirante Brown, de raíz peronista. Este equipo no solamente portó el proyector y los dispositivos para realizar el visionado, sino que además trajo la merienda para los niños y niñas. Esta actividad la realizaba el sindicato en el marco del programa “Vacaciones de película” y su lema oficial era “Los únicos privilegiados son los niños” (Figura 143).



Figura 143: actividad con la Juventud sindical, julio de 2014. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

La imbricación de la matriz visual y simbólica del peronismo con los tiempos que lo sucedieron es compleja pero viva. El ejercicio genealógico de volver sobre sus producciones en este caso iconográficas no implica sólo una mirada hacia un evento pasado. Su anacronismo es parte constitutiva también de nuestro presente.

Pelota de trapo

Una mención aparte merece la práctica de deportes. Detenernos en ella importa porque las instancias deportivas son interesantes para pensar desplazamientos entre aquel proyecto peronista de alcance nacional y experiencias más acotadas en tiempo y espacio, como son las de organizaciones como el Merendero. La vida deportiva cumplió distintos roles en cada caso y permite reflexionar sobre el lugar del cuerpo en estas prácticas políticas que interpelan a las infancias de modo diverso, y en tiempos alejados.

La relación entre peronismo y deporte ha sido también revisitada en tiempos recientes, como sugiere Iván Orbuch. Los primeros análisis denunciaban la capacidad de corromper a niños, niñas y jóvenes que había desarrollado el gobierno de Juan Domingo Perón a través de los campeonatos y las distintas actividades deportivas que interpelaban a aquellos sectores de la sociedad. De esta manera, se obturó largamente otro tipo de reflexiones que el propio Orbuch destaca cuando pone en relación las gestas deportivas y atléticas con, por ejemplo, la posibilidad de proyectar en competencias internacionales una idea de país moderno y tolerante.

“Otros trabajos dejaron en claro la coexistencia de elementos democratizadores, que contribuyeron con la sociabilidad, y propagandísticos presentes en el fomento al deporte.”⁴⁸⁵ En ese período, la cuestión deportiva se volvió una cuestión de estado, con mayor énfasis incluso que algunas iniciativas previas que se remontaban en Argentina a fines del siglo XIX.⁴⁸⁶ La constitución de un campo vinculado a la llamada “cultura física” atravesaba varias preocupaciones de la sociedad y la práctica deportiva “[...] aparecía explicitado como parte del repertorio moderno que era potestad estatal posibilitar y estimular.”⁴⁸⁷



Figura 144: la práctica deportiva en el primer y segundo peronismo se encarnó en múltiples olimpiadas, fiestas y competencias de distintos alcances. La imbricación entre estos cuerpos modélicos y la nación se refleja en los distintos afiches que el gobierno hizo circular. Izquierda: afiche realizado por Aristo Téllez en 1952 para la Fiesta de la Educación Física. Centro y derecha: Fiesta de la Juventud, de 1948. El afiche central es de Juan Lamela. La firma del segundo es ilegible.

Se destacan eventos como los Juegos Infantiles “Evita”, organizados desde 1948 bajo la égida del flamante Ministerio de Salud de la Nación y la promoción de la propia Eva Perón. Luego de ser suspendidos tras el golpe de Estado de 1955, retornan como Juegos Nacionales en 1973, aunque con la última dictadura (1976-1983) quedaron suspendidos, volviendo a organizarse a escala nacional recién en 2003 por decreto presidencial. Al día de hoy siguen realizándose, habiendo sumado diversas disciplinas e incluso en 2008 se establece una categoría para

⁴⁸⁵ Iván Pablo Orbuch, «El deporte como un antídoto para la violencia juvenil en el tercer gobierno de Perón», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 29 de marzo de 2021, en línea, <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.83591>.

⁴⁸⁶ Iván Pablo Orbuch, «El deporte como un antídoto para la violencia juvenil en el tercer gobierno de Perón», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 29 de marzo de 2021, en línea, <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.83591>.

⁴⁸⁷ Orbuch.

Personas Mayores, medida afín al esquema del primer peronismo, que habilitó espacios (visibilizó la presencia) de sectores marginados en lugares inesperados.⁴⁸⁸



Figura 145: Libro de lectura para Tercer grado (niños de 9 años). Autor: María Destugue. Publicado por Editorial Lasserre en el año 1953, durante la segunda presidencia de Perón

No solamente eran competencias deportivas sino que garantizaban otro tipo de accesos a quienes participaban, por ejemplo chequeos médicos completos o posibilidades de viajar en el marco de los torneos⁴⁸⁹. En esta iniciativa subyacía un cariz moral propio del peronismo, en el que el deporte confluye con la formación ciudadana. Ese cuerpo ejercitado y sano no es solamente el del atleta-niño individual, sino que es el propio cuerpo de la nación, en formación. La relación entre gobernar, fortalecer y ejercitar a un país se aúnan, y se encarnan en estos

⁴⁸⁸ Para más información sobre la historia de los Juegos Evita, ver <https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/jugosevita/historia-de-los-juegos-nacionales-evita> (consultado 22 jun. 2023)

⁴⁸⁹ Se puede ver esto a las claras en el material documental producido por la Secretaría de Prensa y Difusión de la Nación titulado "Los Únicos Privilegiados. Campeonato Infantil Evita" (1951), disponible en el Archivo General de la Nación: <https://agnbicentenario.mininterior.gob.ar/web/fichatecnica/5f96e2d4f110b19de10d5484> (605.C35.1.A - Legajo N° 1274).

cuerpos jóvenes, cuyos destinos eran indisolubles del destino de la nación. Esos niños y niñas eran considerados “[...] como luchadores en potencia por la grandeza de la patria”.⁴⁹⁰

Además, el campo deportivo se contraponía a otros espacios no reglados, como los potreros o incluso sitios que eran considerados negativamente para las infancias (el billar por ejemplo), ordenando el tiempo libre de las niñeces. Este concepto no nace en el peronismo, pero amplía algunos repertorios existentes. La propia Unión de Estudiantes Secundarios, nacida en 1953, tiene un fuerte énfasis en la práctica deportiva, y no tanto en el accionar político más tradicional. El cuerpo deportista se unifica además con el cuerpo del obrero, y se vuelven ambos cuerpos nacionalizados, confluyendo aquí las edades.⁴⁹¹

En el caso Merendero la relación con el deporte hay que pensarla también en términos colectivos, pero no para “forjar” un futuro nacional, sino como parte de la construcción de lo común. Los talleres como el de fútbol, que se realiza desde el año 2017, no apelan tanto a la competencia en sí, o a la destreza y mejoría técnica, sino al fortalecimiento del trabajo conjunto. La práctica deportiva apuntala la idea de amistad, de solidaridad, y además funciona como una matriz identitaria, sobre todo de los y las adolescentes que participan. Si bien el taller tiene una estructura, también se combina con el juego libre que ocupa incluso aquellos espacios que los clubes o los campeonatos oficiales en los 1950s combatían: la cancha de tierra o potrero (Figura 146).



Figura 146: clásica “postal” de los partidos de potrero que se llevan adelante los sábados en el Merendero, 2023. Fotografía de la autora.

También en esta práctica tiene un lugar importante la mirada hacia el o la compañera que se tiene al lado (el taller es mixto desde el comienzo). En una entrevista realizada a los y las chicas

⁴⁹⁰ María Cristina Pons, «Cuerpos sublimes: el deporte en la retórica de la “Nueva Argentina”», en *Políticas del sentimiento. El peronismo y la construcción de la Argentina moderna*, ed. Claudia Soria, Paola Cortés Rocca, y Edgardo Dieleke (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010), 52.

⁴⁹¹ Pons, «Cuerpos sublimes: el deporte en la retórica de la “Nueva Argentina”».

que forman parte del taller, se les preguntó qué distinguía a la práctica de fútbol del Merendero de otros espacios donde ellos/as también jugaban. Una de las niñas acotó:

“Con Iván [el profesor de fútbol] aprendimos a levantar la cabeza y mirar al otro.”⁴⁹²

Esa definición tan precisa de la especificidad del taller remite nuevamente a una configuración de la visibilidad: reconocer al otro, y por tanto, darle entidad, en este caso como un par en el juego. Una de las talleristas que forma parte de este taller en particular constantemente en los partidos insta a NNyA a charlar entre ellos/as para ordenar la jugada. Es en ese diálogo donde podría mejorar la performance misma del equipo, y no tanto en los talentos individuales, que los niños y las niñas demuestran de por sí, sin que en el Merendero se les haya enseñado específicamente.



Figura 147: la práctica futbolística siempre formó parte del espacio merendero, con distintos grados de organización. Izquierda: entrenamiento en 2018, con un tallerista al que específicamente se lo convocó para llevar adelante esta actividad, que tuvo un éxito rotundo. Derecha: fin de un partido. Al terminar de jugar, dos de los niños que habían estado enfrentados en la cancha, se retiran abrazados. En ese momento, año 2016, no había un taller organizado, sino que se utilizaba el espacio merendero para jugar libremente a la pelota. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

⁴⁹² Registro de campo, en el marco de una entrevista colectiva al equipo de fútbol, 5 de octubre de 2019.



Figura 148: a la izquierda se observa el panel sobre la práctica de fútbol que formó parte de las muestras realizadas en 2019 y expuestas en distintos espacios del Área Metropolitana de Buenos Aires. A la derecha, el mismo panel ya se encuentra dispuesto de manera fija en el espacio de exhibición propio del Merendero, inaugurado en 2022. De los siete paneles disponibles originales, se escogieron tres, y el de fútbol ocupó un lugar destacado. Fotografías de la autora.

La importancia de este taller en el esquema del Merendero y en su identidad se aprecia no sólo en su práctica ininterrumpida sábado a sábado, sino en la propia producción visual. Ya para las muestras de 2019, se realizó un panel exclusivo de fotografías sobre esta práctica (Figura 148). De hecho, en aquel momento se le pidió a Belma Hernández-Francés León, una antropóloga y fotógrafa canaria que estaba realizando una pasantía de formación con el Área de Antropología Visual en la Universidad de Buenos Aires, si no podía realizar una sesión fotográfica para que formara parte de las muestras, sin darle indicaciones. Simplemente registrar un día en el Merendero, al que iba por primera vez. La práctica deportiva ocupó gran parte de esa producción, que recuperó momentos y escenas del Taller de Fútbol (Figura 149), en los que más allá de los partidos, emergían gestos que resaltaban las vivencias personales de los y las niñas que participaban, pero también reponían un clima colectivo, en el que quienes formamos parte del Merendero supimos reconocernos.

Esa construcción colectiva o de comunidad no implicó la invisibilización de esos gestos individuales, sino que logró insertarlos en esa trama específica del Merendero. Esta conjunción de “lo común” y los “yo individuales”, que tanto preocupa a Didi-Huberman, siempre es tensa y suscita preguntas: cómo registrar o dar a ver a “los sin nombre”, a los usualmente sub- o

sobreexpuestos, sin borrar sus gestos pero sin ser un encubramiento de la individualidad.⁴⁹³
¿Cómo pensar esa relación yo-nosotros/as?

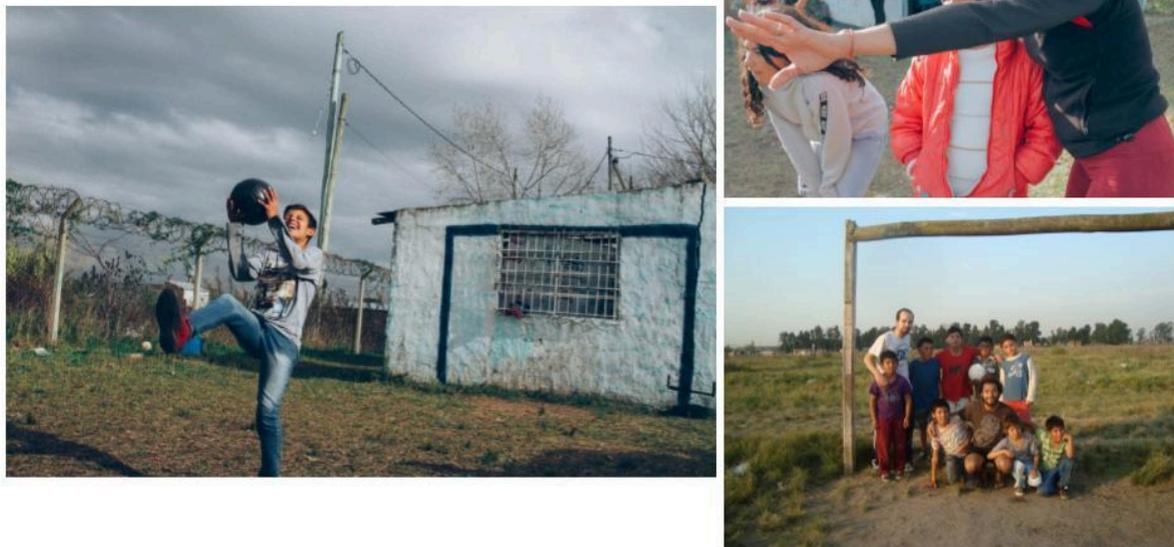


Figura 149: fotos que formaron parte de la muestra de 2019. El disfrute, las indicaciones y la formación del equipo. Los tres momentos que delinear las características de este taller en el Merendero. La fotografía de la izquierda y la superior de la derecha forman parte de la producción realizada por Hernández- Francés León en 2019, específicamente para la muestra. La de la derecha inferior es de realización propia (2017).

En este sentido, el partido de fútbol o el entrenamiento se inscribe en esa lógica de reconocer a quien forma parte del mismo colectivo, y fortalecer en todo caso el sentido de pertenencia y comunidad. Desde ya que no es comparable con una propuesta estatal como la que en la década de 1950 sobre todo instauró el gobierno de Juan Domingo Perón. Quizás incluso la producción visual relacionada a la práctica de este deporte conjure y evoque tanto visual como afectivamente imágenes como la del óleo *Club Atlético Nueva Chicago*, realizado por Antonio Berni en 1937 (Figura 150). Es decir, antes de que creara al icónico personaje de Juanito Laguna. Resuena en este cuadro esta relación entre el barrio, la práctica futbolística y la creación de un lazo particular que nace del juego entre los “pibes y pibas”. Aquí no prima el orden, ni la cancha prolijamente demarcada. Más bien hay una centralidad del equipo, su precariedad y su diversidad, anidadas en un barrio periférico de Buenos Aires.

⁴⁹³ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 161.



Figura 150: *Club atlético Nueva Chicago*, Antonio Berni, 1937. Colección MoMA, Nueva York.

En cualquier caso, es importante destacar la relación que existe entre praxis deportiva (sobre todo cuando es en equipo) y construcción de lazos comunitarios, en cada caso dotada de un sentido particular. Sin ir más lejos, desde el año 2019 se fueron diseñando símbolos que representaran al equipo que participa del Taller de Fútbol. En un primer momento, se realizaron distintos dibujos de un potencial escudo, que circularon simultáneamente y que se distribuyeron en los eventos públicos en los que el Merendero participó (Figuras 151 y 152).



Figura 151: primer intento de diseñar colectivamente un escudo, 2019. Fotografías de Les Pibes del Ombú.



Figura 152: diseño del primer escudo, 2019. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

En el año 2022, el equipo de fútbol del Merendero fue elegido en el concurso “Comunidad y Cultura Sustentable”, organizado por la Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo y la Universidad de Lanús (Buenos Aires), para premiar iniciativas que apuntalaran un concepto de

“salud comunitaria”.⁴⁹⁴ El premio resultó en la creación de una camiseta de fútbol, que si bien tenía un formato predeterminado por el concurso, solicitaba a las organizaciones que enviaran el logo a imprimir. Eso requirió que el equipo de fútbol diseñara un único escudo, aceptado por todos/as. A partir de ese momento, ese logo no le perteneció sólo al Taller, sino que se volvió el logo de toda la organización (Figura 153).



Figura 153: el escudo diseñado para la remera del equipo (derecha) se volvió el logo de todo el Merendero (izquierda), 2022. Fotografías de la autora.

Si bien a priori podría pensarse que talleres deportivos no necesariamente forman parte de un repertorio de la acción colectiva, en los casos en los que se trabaja dentro de organizaciones con sujetos niños, la organización de espacios de entrenamiento puede ser un puntapié o base para pensar otros modos de participación colectiva. Además, recupera prácticas que los propios NNyA realizan en su tiempo de ocio, ya sea de manera espontánea, jugando en la cancha de tierra pública o en la plaza del barrio; ya sea en clubes a los que asisten niños y niñas, cuyas familias pueden costear una cuota y el acompañamiento de ese entrenamiento. Finalmente, precisamente con la elección de este deporte, se recupera una imagen arraigada en la imaginaria popular sobre la Argentina y su ligazón con la actividad futbolística. La existencia del “potrero” y el divertimento de jugar a la pelota sin tener que pagar por ello hace de este deporte una práctica al alcance de todos los sectores sociales.

⁴⁹⁴ Comunicación realizada al respecto por el Merendero en <https://www.instagram.com/p/CehpEtyuY-2/> (consultado 23 jun. 2023)

Si pensamos en la relación entre las infancias de barrios populares y el fútbol, podemos remontarnos a films paradigmáticos de la cinematografía nacional, como fue *Pelota de trapo*, dirigida por Leopoldo Torres Ríos en 1948 (Figura 154). En ella, se sigue a un grupo de niños que viven en un barrio de bajos recursos y forma un equipo muy modesto llamado *Sacachispas*, íntimamente relacionado a la figura de Eva Perón en la vida real, más allá del film.⁴⁹⁵ Si bien luego uno de los niños protagonistas llegará a cumplir su sueño de ser un gran jugador de fútbol, lo interesante en la primera parte del film es observar los mecanismos por los cuales esos niños se organizan, no sólo para jugar, sino para conseguir una pelota para poder seguir jugando luego de que se rompiera la que tenían. Es la participación colectiva de todos ellos lo que les permitirá conseguir una pelota nueva para poder volver a jugar. Este tipo de conflictos es una constante en el Taller de Fútbol del Merendero, que por la precariedad de los espacios de juego ha perdido un gran número de pelotas. La posibilidad de continuar con el taller depende en gran medida de la organización para conseguir una nueva. Tanto en la película como en el taller, se comparten repertorios como la venta de rifa y la apelación a la comunidad a brindar su ayuda (Figuras 154, 155 y 156).



Figura 154: fotogramas de la película *Pelota de Trapo* (1948, Argentina)

⁴⁹⁵ Hace referencia al *Sacachispas Foot Ball Club*, club inscrito en la Asociación de Fútbol Argentino (AFA), creado el 17 de octubre de 1948, emplazado en Villa Soldati.



Figuras 155 y 156: fotogramas de la campaña que realizó el Taller de Fútbol para conseguir una pelota nueva. A partir de publicar esa serie lúdica de fotografías en las redes del Merendero, consiguieron que les donaran tres pelotas usadas para entrenar y el dinero para comprar una nueva para ocasiones específicas (mayo, 2023).

En distintas escalas y alcances, la práctica deportiva (sobre todo la futbolística) así como su manifestación visual permiten pensar relaciones entre las vidas individuales y la conformación de un colectivo, ya sea en el marco de una organización barrial, como en la configuración de un cuerpo nacional, tal como aconteció durante el primer y el segundo peronismo. Con desplazamientos tanto iconográficos como afectivos, la relación entre niñez y deporte se reviste

de un matiz político, e instituye una manera de aparecer, de ser expuesto, de figurar (Figura 157).



Figura 157: la práctica deportiva en el entramado de la política, en sus diferentes escalas. Superior (de izquierda a derecha): fotograma del film *Pelota de Trapo* (1948). En esa película, se recupera la historia del club Sacachispas, que se fundó ese mismo año y recibió una donación de terrenos en Villa Soldati a partir de una decisión de Juan Domingo Perón. La fotografía central muestra la salida de los jugadores del club del vestuario. A la derecha, finalmente, una fotografía famosa de Eva Perón dando inicio a un partido en el marco de los Juegos Infantiles Evita (Mar del Plata, 1948). Inferior: a la izquierda, un partido de fútbol en el potrero, en 2019. Al lado, el equipo estrenando camiseta propia en 2022.

Este apartado culmina con la mención al famoso film de Torres Ríos, que da nombre precisamente a la Agencia de Noticias Pelota de Trapo, nacida en Avellaneda (Provincia de Buenos Aires) en el año 2003, para promocionar “[...] herramientas de comunicación alternativas a los multimedios hegemónicos, en las que se construya y desarrolle la expresión de un pensamiento crítico acerca de la realidad que viven nuestros niños y jóvenes y permita disputar en el imaginario social la concepción sobre infancia y juventud dominante.”⁴⁹⁶ Su creador, Alberto Morlachetti, será fundamental para entender el tercer hito que rescatamos en el próximo capítulo: el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, nacido a fines de la década de 1980.

⁴⁹⁶ Presentación del portal de noticias, disponible en su sitio web: <https://pelotadetrapo.org.ar/agencia-pelota-de-trapo/> (consultado 24 jun. 2023)

Capítulo V: Los chicos del pueblo

En el año 2000, se realizó la Marcha Grande por el Trabajo desde Rosario a Buenos Aires, con alrededor de 300 trabajadores/as y una fuerte presencia de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), que fueron recibidos por una multitud de al menos 25.000 personas en la Plaza de los Dos Congresos (Figuras 158 y 159). En las imágenes que se recuperan de aquella jornada, se ve un gran número de niños, niñas y adolescentes que marchan junto a los referentes adultos y participan de los actos que las organizaciones sociales y las centrales obreras llevaron adelante. Entre las banderas que se vieron en la Marcha, se encuentra la del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP), nacido en 1987⁴⁹⁷. Ésta sería “[...]la primera experiencia de organización nacional con el objetivo de luchar por una infancia digna en términos clasistas, y de hacerlo con los niños y niñas como protagonistas de dicho proceso”.⁴⁹⁸ Uno de sus fundadores, Alberto Morlachetti, dirá: “nuestras barricadas son de globos y títeres”.⁴⁹⁹



Figura 158: registro de la Marcha Grande por el Trabajo (2000), que partió desde Rosario y culminó en el Congreso de la Nación en Buenos Aires. La participación de niños y niñas fue de gran relevancia, siendo ellos quienes encabezaron el ingreso a la Plaza de los Dos Congresos.

⁴⁹⁷ Para ver el acta fundacional: <https://chicxsdelpueblo.com.ar/quienes-somos/> (consultado 26 jun. 2023)

⁴⁹⁸ Paula Shabel, «Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado». Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)», *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 17, n.º 2 (2017): 5, <https://doi.org/10.24215/2314257Xe056>.

⁴⁹⁹ Citado en Shabel, 12.



Figura 159: Marcha Grande por el Trabajo. El referente aquí es Víctor de Gennaro (2000)

Esta sección abre con la referencia a esa movilización popular que es como una máscara bifronte: nos conecta con el pasado de la organización popular de y con las infancias que vimos en el Capítulo III; pero al mismo tiempo destaca a uno de sus componentes (MNCP) que sentó un precedente, recuperado hoy por un gran número de espacios comunitarios que trabajan con NNyA. La última dictadura cívico-militar dejó una marca profunda en las clases populares, en la precarización de sus vidas y por tanto en los derrotados que se abrieron para sus hijos, muchos de los cuales componen la historia de estos “chicos del pueblo”.

Si bien la primavera democrática que sobrevino con el fin de la dictadura implicó un acercamiento renovado a la participación en distintos tipos de actividades sociales, “Ni los sindicatos, ni las organizaciones de derechos humanos, ni ningún partido o movimiento popular pudo articular las luchas por “los pibes” que, sin embargo, iban creciendo, porque crecía sin pausa la pobreza y miseria del pueblo.”⁵⁰⁰ Las organizaciones que trabajaban con niños y niñas eran pequeñas, contaban con magros recursos y no fueron registradas ni sus experiencias lograron ganar sistematicidad. La antropóloga Paula Shabel,⁵⁰¹ al dialogar con algunos referentes de aquel momento, recuperó memorias más o menos personales de aquellos espacios y rescató a dos figuras pioneras: Alberto Morlachetti y Carlos Cajade. El primero, asociado a la Fundación y Hogar Pelota de Trapo, puntapié fundamental para dar lugar a lo que sería el Movimiento Nacional de Chicos del Pueblo. Cajade fue su co-fundador, y además llevaba adelante su trabajo con niños y niñas en el Hogar Tres Veces Admirable de La Plata.

⁵⁰⁰ Shabel, 5.

⁵⁰¹ Shabel, «Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado». Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)».

Estas experiencias sostuvieron vínculos con partidos tradicionales de la política argentina, por ejemplo, con el Partido Justicialista, del que se distanciaron luego. Morlachetti mismo fue funcionario del Ministerio de Desarrollo Social. El tejido de redes con otros espacios afines se dio también en el marco de esas alianzas, dando cuenta del lugar que la “infancia pobre” ocupaba en la agenda pública, ante la precarización de las condiciones de vida. Así, en 1988 se realiza “[...] el “Primer Congreso de los Pibes de la Calle”, síntesis de más de una década de lucha por la articulación entre las experiencias de trabajo con la infancia pobre desde una perspectiva clasista.”⁵⁰² En el marco de este Congreso, realizado por la Confederación General del Trabajo (CGT) y dividido en dos encuentros, se instaura el lema nacido de las palabras de Cajade: atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado. Se repartió un folleto, co-editado entre la CGT y el MNCP, cuya portada decía “Ellos son nuestros hijos- construyamos con ellos, desde ellos” (Figura 160).

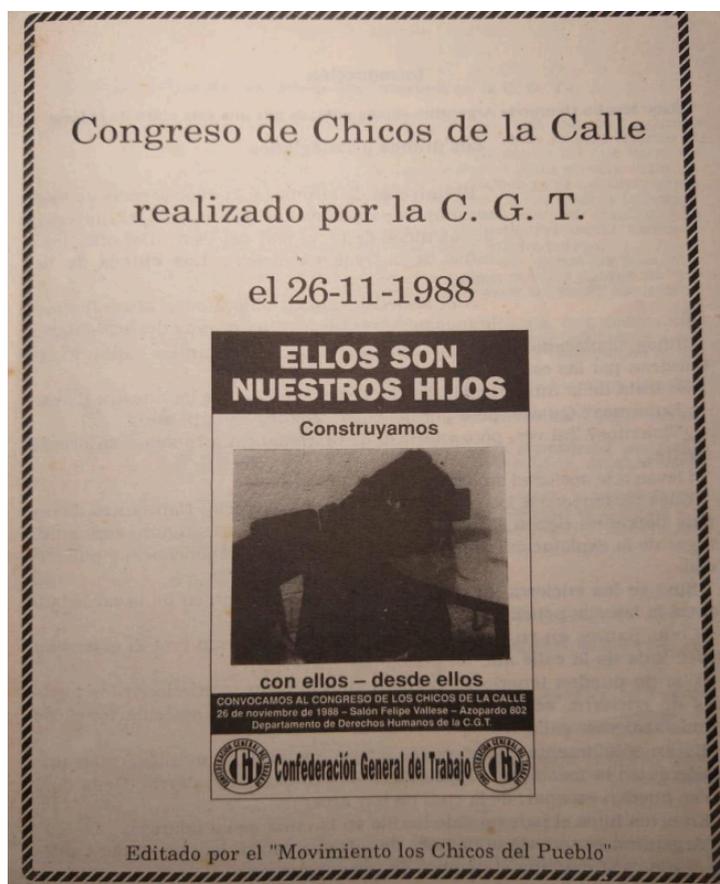


Figura 160: folleto editado por el MNCP en el Congreso organizado en 1988 por la CGT.

Esta relación que se establece entre las condiciones económicas, las vidas de las familias y las experiencias de “pibes y pibas” formó parte de los reclamos de sectores sindicales, a quienes les resultaba novedoso salir a pelear por las infancias. Pero además implica una síntesis entre el concepto de “familias militantes” que fue referido para el caso de las vanguardias obreras a principios del siglo XX; y la familia-nación que el peronismo delineó en los 1950s poniendo a

⁵⁰² Shabel, 6.

Eva y Juan Domingo Perón en paralelo a la madre y el padre de los y las niñas argentinas/peronistas. Aquí es el pueblo organizado el que se hace cargo de estos niños y niñas, cuyas vidas se vieron *desorganizadas* por la matriz económica liberal que se acabó por establecer en la década de 1990. El folleto termina con una cita de Dom Helder Camara, que invita a no dejarnos apresar por nuestras “pequeñas familias” y a adoptar “la familia humana”, de escala “universal” (Figura 161).

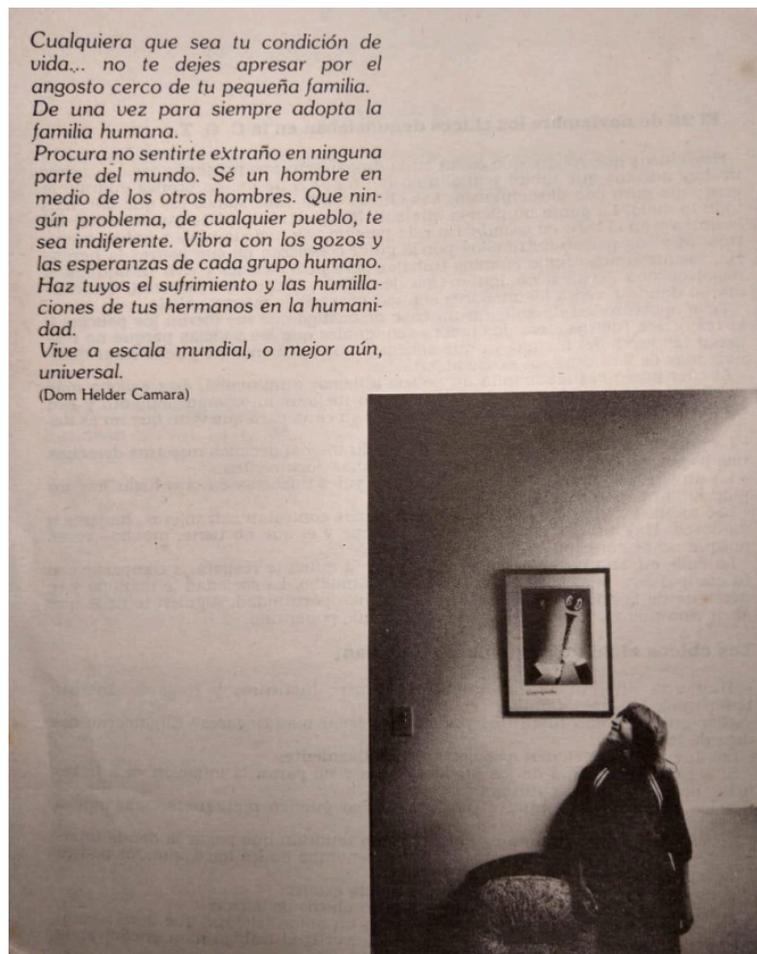


Figura 161: hoja final del folleto editado por el MNCP en el Congreso organizado en 1988 por la CGT.

Esto implica hacer propias las dolencias de los otros. Y es una invitación a pensar en este caso en “los chicos de la calle”, “los nuevos desheredados”, recuperando el viejo lema peronista: “Hace mucho tiempo la Argentina estaba poblada por una sola clase de chicos: los únicos privilegiados. [...] hoy es un mundo partido en dos”. En la “región del mal” es que habitan estos niños y niñas a los que el MNCP representa, escucha, acompaña. Esa división del “universo infantil” entre esa infancia romántica y aquella plebeya vinculada a la minoridad se actualizaba hacia fines de la década de 1980, centralizándose específicamente en estas niñeces que “[...] pertenecen a los suburbios de la democracia”.⁵⁰³

⁵⁰³ Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, «Congreso de Chicos de la Calle realizado por la CGT» (Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, 26 de noviembre de 1988).

Ellas son “los chicos del pueblo” y es el deber de la comunidad organizada cuidarlas. Sin embargo, hay un punto distintivo de esta experiencia: el tenor de la participación infantil. Su presencia generó sorpresa y extrañamiento en sectores que hace ya mucho tiempo se movilizaban por los derechos de las y los trabajadores, como es el sector gremial. No fue una invitación a sumarse solamente a un proyecto en marcha, un repertorio ya prefijado. El Congreso de estos/as “pibes/as” implicó en paralelo escucharles además de hablar por ellos. Aquella vieja figura que preocupaba a los cuadros gobernantes en el siglo XIX de “los niños huérfanos”⁵⁰⁴ cobra nuevamente forma, flota *figuralmente* en la agenda de fines del siglo XX.

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora realizó un registro audiovisual de aquel Congreso de 1988 (Figura 162).⁵⁰⁵



Figura 162: fotogramas del cortometraje sobre el Primer Congreso de los Chicos de la Calle, 1988 (Buenos Aires), producido por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y el Departamento de Derechos Humanos de la Confederación General del Trabajo (CGT).

⁵⁰⁴ Maria Florencia Gentile, «Genealogía de las figuras de la infancia y juventud “problemática” en la Argentina moderna», *Tempo e Argumento* 14, n.º 36 (24 de junio de 2022): 8, <https://doi.org/10.5965/2175180314362022e0201>.

⁵⁰⁵ Puede verse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=9m3qf7Pzbfw> (consultado 26 jun. 2023)



Figura 163: Folleto que aparece registrado en el video realizado por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora durante el Congreso de Pibes de la Calle (1988)

Allí reaparecen estas discusiones que son de larga data, por ejemplo, qué ocurre con los institutos para menores y cómo pensar otras propuestas posibles, como los hogares que Morlachetti o Cajade organizaban; cómo incorporar talleres que se vinculen al mundo del trabajo para ofrecerles a esos chicos y chicas; cuál es la relación entre esos pibes (sobre todo los varones) y las fuerzas de seguridad; por qué les son indiferentes a un vasto sector de la sociedad. Estas preocupaciones se esgrimen verbalmente, cuando distintos oradores toman el micrófono, sean niños/as, jóvenes o adultos/as. Pero más allá de la palabra, el registro expone constantemente momentos de aquel Congreso: los chicos y las chicas en las calles, saltando, flameando banderas, cantando, marchando, participando en asambleas o mostrando en sus propios cuerpos las huellas de la represión policial. Su aparición está atravesada por todos estos elementos: la alegría juvenil, los colores y los ritmos; el repertorio clásico de la protesta sobre todo asociada a la actividad gremial; la lógica asamblearia y de circulación de la palabra propia de todo Congreso.

Si bien no se renuncia a las fórmulas ya conocidas de la denuncia de las condiciones paupérrimas de vida, que afectaban directamente a estas niñeces (Figura 163); se la complementa con esta otra materialidad y sensibilidad que se asocia a estas organizaciones que específicamente se dedican a trabajar con las infancias. Es decir, se reconoce al mismo tiempo que se produce un distanciamiento de aquellas imágenes que se instituyeron como encuadre de estas infancias olvidadas, que se expresan de modo paradigmático en experiencias fílmicas que pervivirían en la memoria popular, como fue el caso de *La hora de los hornos* (1968, Fernando Solanas y Octavio Getino, Argentina), que más que una película fue una propuesta o una experiencia cinematográfica, propia de su tiempo y de las apuestas del llamado Tercer Cine Argentino. El hambre y el modo en que quienes se veían afectados la contrarrestaban ocupan un tramo dramático de la primera parte de este film, *Neocolonialismo y Violencia* (Figura 164), en el que la figura de los y las niñas desposeídas sobrecogen al espectador.



Figura 164: Fotograma de la película *La hora de los hornos*, de Fernando Solanas y Octavio Getino, 1968, Argentina.

Ya durante la década de 1990 estos encuentros entre movimientos de niñeces y sindicatos son más permeables unos a otros: la participación se imbrica. Por ejemplo, en 1997 se hicieron bicicleteadas a nivel nacional promovidas por el MNCP pero con acompañamiento de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) a la cual el movimiento finalmente se incorporaría, con reconocidos dirigentes comprometidos, como ser Claudio Lozano, Germán Abdala y Víctor de Gennaro. Éste último afirma que fue “una locura”, dado que los niños y niñas iban al frente con sus bicicletas y “[...]llegaban los periodistas para hablar con nosotros y los mandábamos con los pibes. ¡No entendían nada!”⁵⁰⁶

Es particular pensar el derrotero de la “bicicleta” si se piensa en el pasaje que el propio MNCP realiza al unir el pasado de “los únicos privilegiados” con el presente de estos niños desheredados que habitan el “suburbio” de la democracia. Aquel bien tanpreciado que formó parte de los bienes que la Fundación Eva Perón supo repartir entre niños y niñas de todo el país (Figura 165), en 1997 se había convertido en un símbolo de protesta encabezado por organizaciones de pibes y pibas a nivel nacional.

⁵⁰⁶ Entrevista citada en Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales», 87.



Figura 165: entrega de juguetes, que llevó adelante la Fundación Eva Perón para ocasiones como la celebración de Navidad o la llegada de los Reyes Magos. Esta fotografía fue publicada por el Museo Evita en noviembre de 2017. Dos años más tarde esa institución realizaría la muestra *Infancia y peronismo: los juguetes de la Fundación Eva Perón*

Es así que no sorprende que muchos de estos movimientos y espacios hayan formado parte de aquella Marcha Grande por el Trabajo (Figuras 158 y 159). Niños y niñas con las pecheras propias del movimiento sindical y en simultáneo escenarios con gremialistas oradores cubiertos con títeres de colores. Con modificaciones y desplazamientos, climas y ambientes similares se pueden rastrear en los modos de ocupar el espacio público que tuvieron otras marchas nacionales, promovidas por el MNCP (por ejemplo, en 2001, 2002, 2005 y 2007), que partían desde distintas ciudades del país y culminaban en la Plaza de Mayo. Gabriela Scarfó sostiene:

“La metodología de protesta implicaba realizar paradas –llamadas estaciones– en determinados puntos del camino (generalmente en ciudades grandes) y visibilizar el reclamo a través de marchas locales. Estas paradas (generalmente diez) se entrelazaban en un recorrido en micros que atravesaban el país de ciudad en ciudad. El decorado de los micros (llenos de banderas, carteles con mensajes para los marchantes, globos de colores, etc.) y la música puede entenderse como reflejo de la concepción de infancia que quería mostrar el movimiento, es decir, la infancia asociada al juego y la alegría”⁵⁰⁷

⁵⁰⁷ Citado en Shabel, 87.

Esta simultaneidad entre la participación de niños y niñas en tanto actores políticos y además imbricados en una problemática social que los incluye y también los trasciende; y la asociación a actividades como el juego e incluso sentires como la alegría, sobrevivirá en manifestaciones populares más recientes. Pese a que a partir de 2007 comienza a modificarse la relación entre el MNCP y las centrales obreras, culminando luego con una división al interior del propio Movimiento, su modo de actuar es una referencia viva en colectivos que lo sucedieron.⁵⁰⁸ Algunas escisiones del Movimiento continúan activas, tal como es Niñez y Territorio (NyT) , que aún integra la CTA, y que se compone de distintas organizaciones que trabajan con niños y niñas.

El Merendero participó en varias actividades que NyT llevó adelante, como vimos en el Capítulo III. Por ejemplo, en 2016, junto a un grupo de niños y niñas, se formó parte de la Caravana de los Pibes y las Pibas⁵⁰⁹, compuesta por organizaciones de infancia de distintas partes del territorio de la Provincia de Buenos Aires, que culminaba su recorrido en la Plaza de Mayo (Figura 166 a 169). Con consignas como “Ningún pibe nace chorro”, “Ni un pibe menos”, “Con ternura venceremos”, “Los pibes no somos peligrosos, estamos en peligro” o “No a la baja” (en referencia a la edad de imputabilidad infantil), niños y niñas junto a referentes adultos/as poblaron las calles del centro porteño.



Figura 166: afiche realizado por Niñez y Territorio, utilizado para difundir el evento (2016)

⁵⁰⁸ Morales, «Movimientos sociales y participación política de niñas y niños».

⁵⁰⁹ Ver <http://niñezyterritorio.org.ar/2016/12/01/caravana-de-los-pibes-y-las-pibas-el-video/> (consultado 28 jun. 2023)





Figuras 167,168 y 169: estas fotografías formaron parte del registro que los/as educadores/as adultos/as del Merendero realizaron durante la marcha de la Caravana en 2016.

Las imágenes de aquella jornada recuerdan a las de las marchas nacionales del MNCP, con su estética distintiva, lúdica y colorida; pero portando además consignas que ponían de manifiesto la relación entre el malestar en los barrios de las familias y las problemáticas propias de las infancias. Nuevamente la idea de “los hijos de los trabajadores” emerge, así como el señalamiento de que las niñeces pueden organizarse y formar parte de espacios comunitarios que disputan cómo se hace política. Posteriormente se realizaron otras movidas de gran alcance, como el Congreso Nacional de los Pibes y las Pibas (2017, Figura 170), e incluso espacios de formación para los y las educadoras adultas, como ocurrió con la Escuela de Formación Política (2017,CABA) en la que las y los educadores adultos del Merendero participaron. Otros eventos afines, aunque por fuera de la organización propiciada por NyT, fueron “El Gritazo” (2017) y “El Niñetazo” (2018), realizados también en la Ciudad de Buenos Aires.



Figura 170: afiche realizado por Niñez y Territorio, utilizado para difundir el evento (2017). En este caso, se realizaron encuentros en espacios municipales antes de concretar el encuentro nacional.

En todos estos eventos se buscaba por un lado denunciar los derechos vulnerados de niños y niñas, pero sin dejar de enfatizar la organización política de este actor. Lo destacable es que, más allá de ocupar centros neurálgicos en la historia política argentina (la Plaza de Mayo o el Congreso de la Nación), se incorporaron actividades y materialidades propias de los espacios de infancia. Por ejemplo, en el Niñetazo se realizó una merienda, además de que cada organización debía disponer y llevar un dispositivo lúdico para el evento.⁵¹⁰

Sin duda la apelación a recursos lúdico-artísticos también forma parte de repertorios de otros colectivos, tal es así que investigadoras como Ana Longoni hablan de activismos artísticos.⁵¹¹ Pero como propone Nicolás Cuello, hay repertorios visuales de la protesta que se nutren de “imaginarios infantiles” largamente desacreditados. El autor se refiere a “temáticas, materialidades, espacios y afectos” relacionados a la “política feminista, lésbica y queer”, que si bien han sufrido un menosprecio y han sido tachados de “infantiles” de modo negativo, han sabido renovar “los lenguajes sensibles de la política”.⁵¹² En estas manifestaciones que Cuello

⁵¹⁰ Hebe Montenegro, «Organizaciones de niñez y niñxs organizados. Un análisis de manifestaciones en el espacio público», en *V Jornadas de Investigadorxs en Formación* (V Jornadas de Investigadorxs en Formación, Buenos Aires: IDES - UNTREF, 2020), 1-13, <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/organizaciones-ninez-ninxs-organizados-analisis-manifestaciones-espacio-publico>.

⁵¹¹ Ana Longoni, «Tres coyunturas del activismo artístico», *Voces en el Fénix*, 1 de junio de 2010.

⁵¹² Nicolás Cuello, «La política queer es cosa de niños: Imaginarios infantiles, afectos ingenuos y repertorios visuales de la protesta sexual contemporánea en Argentina.», *Mistral. Journal of Latin American Women's Intellectual & Cultural History* 1, n.º 2 (2021): 67,68.

menciona, el juego y la alegría funcionan como “modulaciones expresivas” que abrían nuevos enfoques para pensar las violencias que enfrentaban estos colectivos y que denunciaban en manifestaciones públicas. Si bien las materialidades de estas marchas eran precarias, no por eso dejaban de ser provocadoras y así “empujaban los imaginarios culturales hegemónicos”, en esos casos en torno a las posibilidades sexuales de los cuerpos.⁵¹³ En estos espacios, el factor estético no es un detalle menor: es una experiencia afectiva en sí misma, que promueve ciertas empatías y reflexiones, generando impactos anímicos en los y las concurrentes. De aquellas imágenes descorazonadoras de denuncia, como se ven en las películas de los 1960s y 1970s; se propone una nueva imaginaria, que no deja de señalar la miseria que rodea a estos niños y niñas, pero tampoco los despoja de sus rituales de juego y color. Algo que ya aparecía o asomaba en películas como la que mencionamos en el Capítulo I de Marcelo Céspedes (*Los Totos*, 1984).

La participación en estos eventos públicos de denuncia también impactaron en espacios como el Merendero. No solamente porque implicaron ponerse en contacto asiduo con otras organizaciones, y marchar con los niños y las niñas en el espacio público; sino porque dentro de los talleres también se incorporaron temáticas de discusión que pertenecían a una agenda más global. Por ejemplo, a partir del lema “No a la baja”, se comenzó a hablar con los y las adolescentes del sistema penal juvenil y de la doble vara con que las infancias populares son tratadas en relación a sectores de clases medias y altas (Figura 171).



Figura 171: en 2019, se realizó un nuevo taller para volver a charlar sobre la baja de la edad de imputabilidad que afecta a adolescentes de las barriadas populares. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

⁵¹³ Cuello, 71.

La discusión sobre la violencia policial, además, coincidió en 2017 con la desaparición y luego asesinato de Santiago Maldonado, un joven artesano que acompañaba los reclamos de la comunidad mapuche Pu Lof (Chubut, Argentina) y que fue víctima de la represión de la Gendarmería Nacional Argentina⁵¹⁴. En el Merendero se incorporaron imágenes de Maldonado que comenzaron a dialogar con otras iconografías presentes, como aquellas que referían a la lucha por la Verdad, la Memoria y la Justicia en relación a las desapariciones forzadas de la última dictadura argentina; o las violencias policiales contra jóvenes de barrios parecidos aquel donde está el Merendero. En distintas oportunidades se volvió sobre estas discusiones que ya formaban parte de los repertorios merenderos (Figura 172 y 173).



Figura 172: jornada de taller para reflexionar sobre el caso de Santiago Maldonado, 2017. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

⁵¹⁴ Ver

<https://www.cels.org.ar/web/2017/11/diez-preguntas-y-respuestas-sobre-el-caso-de-santiago-maldonado/> (consultado 30 jun. 2023)



Figura 173: detalle de algunos de los carteles e imágenes que pueblan la Biblioteca del Merendero. Además de dibujos realizados en talleres y fotografías de los y las chicas; hay recortes de diarios (sobre los 30.000 desaparecidos, sobre Rodolfo Walsh o con algunas consignas de las luchas feministas) y un cartel que se realizó con la técnica de estampado en la marcha del 24 de marzo de la que el Merendero participó en el año 2016. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

La relación entre el juego, su estética y su materialidad; y la praxis política no es accidental, ni sólo refiere a una manera que los y las adultas encuentran formas de comunicación “simples” para transmitir a las niñas sus ideas sobre los problemas que acogen a la sociedad. Así como ese imaginario niño parece ingresar en los repertorios de protesta de colectivos variados, que en tiempos democráticos encuentran cada vez más lugar para manifestarse y aparecer; también las disputas políticas asociadas al mundo adulto permean estos espacios de infancia que se ven atravesados con mayor o menor intensidad por aquéllas. No es “jugar a hacer política” ni pensar que la política “es un juego” como si fuera algo simulado o de poca importancia. Estas estéticas y repertorios más bien nos convocan a pensar cómo el mayor acceso y la mayor participación de colectivos otrora invisibilizados corren o “ensanchan” las formas y la materia de la manifestación política. Este apartado se cierra con una imagen (Figura 174) que pone en juego precisamente esta imbricación, a partir de una fotografía que se tomó en un taller del Merendero, realizado el 23 de marzo de 2019, un día antes del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia.



Figura 174: fotografía de uno de los talleres realizada el 23 de marzo de 2019. Fotografía de la autora.

Investigación y militancia

Una mención especial requiere el hecho de que muchos de los episodios mencionados y analizados en este capítulo pongan en juego dos elementos: 1) la atención a los afectos y las emociones como parte de la puesta en escena de la movilización política y 2) las investigaciones que abordan estas manifestaciones son realizadas por militantes de las mismas, cuyos proyectos académicos se solapan con aquéllos políticos (o vitales).

La “estructura sentimental”⁵¹⁵ de las tradiciones políticas transformadoras nos lleva de nuevo a la idea de la política afectada y vivida, que encuentra eco en las marchas de niños y niñas. No por nada, tanto en las caravanas y marchas nacionales, así como en espacios como el Merendero, uno de los puntos que se destacan es el de “estar juntos/as”. Cuando los niños y niñas del Merendero tienen que definirlo, lo primero que indican es precisamente eso: antes que un espacio de militancia, antes que un centro cultural, es un espacio para estar juntos. Esas mismas apreciaciones son recogidas en otras investigaciones, con sujetos tanto niños como adultos.⁵¹⁶ Siendo estas actividades de carácter optativo y electivo, es decir, nadie obliga a estas infancias a participar de estas instituciones y eventos (a diferencia de la asistencia escolar),

⁵¹⁵ Cuello, «La política queer es cosa de niños: Imaginarios infantiles, afectos ingenuos y repertorios visuales de la protesta sexual contemporánea en Argentina.», 80.

⁵¹⁶ Fernández Álvarez, *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada*; Julieta Quirós, *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)* (Buenos Aires: Antropofagia, 2011); Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales».

entender por qué se acercan no puede deslindarse de esta capacidad de afectación que no se rige por una lógica de costo-beneficio racional, como era entendida la política tradicionalmente. Desde la década de 1980, el peso de las emociones en el marco de las movilizaciones sociales empezó a ganar atención, no como algo negativo (como supo ser en el siglo XIX, donde las movilizaciones de las masas eran pensadas en clave dicotómica: lo irracional/emocional *vs* la razón), sino como un elemento más a nivel estratégico en el campo político. Es decir, no cuenta solamente con un valor expresivo. En todo caso, en su potencia simbólica y expresiva es que se comprende la dimensión política. Estas perspectivas analíticas ganarían aún mayor fuerza con el llamado “giro afectivo” de las ciencias sociales, que mediante la teorización de los afectos, logró traspasar la escisión entre “cuerpo” y “mente”, así como la dicotomía materialidad/inmaterialidad.⁵¹⁷

Ya fue referida la participación política infantil y sus desplazamientos entre principios del siglo XX y el presente. Aquellos pequeños huelguistas retornan desde fines de la década de 1980 acompañando a los gremios y aportando repertorios propios de sus espacios comunitarios. En el presente, a diferencia de lo que pasó por ejemplo con la historiografía de la clase obrera, se multiplican investigaciones que específicamente echan luz sobre esta participación niña. Y se le suma una particularidad: muchos de los autores y autoras forman parte de esos espacios de militancia con infancias, con lo cual se establece una continuidad con algunas de las vertientes de la investigación-acción, que tiene su historia propia y prolongada en América Latina. La creación de conocimiento científico en estos casos recupera crítica pero seriamente los saberes desarrollados a lo largo de las trayectorias militantes. Trabajos como los compilados por Santiago Morales y Gabriela Magistris⁵¹⁸ o Fernando Lázaro, Ezequiel Alfieri y Fernando Santana⁵¹⁹, en los que distintos colectivos e investigadores militantes historizan y sistematizan las experiencias populares, dan cuenta de este interés cruzado.

La investigación-acción⁵²⁰, la investigación militante⁵²¹ o comprometida⁵²², la investigación activista⁵²³ o la investigación colaborativa⁵²⁴ son distintos nombres y modos de trabajar que

⁵¹⁷ Patricia Clough y Jean Halley, eds., *The affective turn: theorizing the social*. (New York: Duke University Press, 2007).

⁵¹⁸ Magistris y Morales, *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*; Morales y Magistris, *Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación*; Santiago Morales y Gabriela Magistris, eds., *Reinventar el mundo con las niñas. Del adultocentrismo a la perspectiva niña*. (Buenos Aires: Chirimote / Ternura Revelde, 2023).

⁵¹⁹ Lázaro, Alfieri, y Santana, *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur*.

⁵²⁰ Fals Borda, *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*.

⁵²¹ Botero, «Investigación y acción colectiva “IAC”. Una experiencia de investigación militante»; Jonathan Jaumont y Renata Versiani Scott Varela, «A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades», *Revista Direito e Práxis* 7, n.º 13 (2016): 414-64.

⁵²² Greta Friedemann-Sánchez, «Antropología pública y comprometida: el legado de Nina S. de Friedemann», *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n.º 46 (enero de 2022): 23-50, <https://doi.org/10.7440/antipoda46.2022.02>.

⁵²³ Charles Hale, «Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology», *Cultural Anthropology* 21 (2006): 96-120.

⁵²⁴ Fernandez Alvarez, «De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa».

desde las ciencias sociales se fueron desarrollando, de modo tal que la propia forma de crear conocimiento científico se vio afectada. En el caso particular de América Latina, este “pensamiento crítico comprometido” tiene sus raíces en la búsqueda de distanciarse de las apuestas teóricas eurocéntricas, al tiempo que se buscaba impactar en la vida social de las comunidades.⁵²⁵ Para el caso del trabajo con niñeces, llevaría más tiempo lograr investigaciones que intentaran recuperar sus voces y saberes, por la propia condición adultocéntrica ya no del mundo científico, sino de las sociedades en general. Así como los modos de participación de las infancias no suelen ser pensados en términos políticos, sus saberes y conocimientos tampoco son contemplados o tomados en cuenta. Por eso mismo, estos espacios de militancia que trabajan a diario con las niñeces son pioneros en identificar modos de participación y de producción de conocimiento sobre los que empiezan a sistematizar conceptos, que en algunos casos dan lugar a investigaciones académicas. En muchos de estos casos, la producción académica realizada en el propio espacio de militancia impacta de la forma en que éste último se organiza; y en paralelo, de esos efectos se nutren también las investigaciones.⁵²⁶ Algunas de estas relaciones aparecerán en la tercera y última parte de esta tesis, que se abocará totalmente a pensar el Merendero y los espacios con los que estableció relación directa en los últimos años. Particularmente para sistematizar sus propuestas estéticas y sus manifestaciones audiovisuales que, en el caso particular del Merendero, coronan esta década y media de trabajo con su espacio expositivo propio, inaugurado en el año 2022.

Conclusiones: memorias del futuro

“En la Argentina de inicios de siglo XX, vemos niños/as participando en barricadas y liderando junto a las mujeres la “huelga de las escobas”, participando en la producción y el trabajo, acompañando a los adultos; encabezando movilizaciones, formando parte y destacándose en movimientos, partidos políticos, espacios sindicales.

Un siglo después, esa notable participación política de niños/as parece haberse esfumado y hoy resulta novedoso lo que entonces era “moneda corriente”. A partir de los ‘70, se impulsaron numerosos movimientos de niños/as a lo largo del continente (Movimientos de Niños/as Trabajadores, Movimiento Nacional Chicos del Pueblo). Posteriormente, la participación política de niños/as fue condenada a los márgenes, en el marco de un proceso de invisibilización. ¿Qué sucedió que pasamos de considerarlos como parte de “lo político” a invisibilizarlos en esa esfera? ¿Qué otras formas de “lo político” encontramos en el siglo XXI, en la relación a la niñez – adultez?”⁵²⁷

⁵²⁵ Jaumont y Varela, «A Pesquisa Militante na América Latina», 431.

⁵²⁶ Paula Nurit Shabel, «Nombrar al mundo. Reflexiones metodológicas sobre la participación de niñxs en una investigación etnográfica», *RES. Revista de Educación Social* 32 (2021): 1-18.

⁵²⁷ Santiago Morales y Gabriela Magistris, «Niños y niñas haciéndose un lugar en la política», *Riberas*, n.º 7 (2018): en línea.

Esta cita extensa parece englobar y sintetizar los vaivenes de la participación de las niñas en las luchas políticas (y hasta la posible sorpresa ante ellos), al menos desde el siglo XX. Se habla de “vaivén” porque parecen existir intersticios y momentos en los que el *espectáculo* de la presencia callejera infantil reemerge con fuerza. Pero así como sus gestos de sublevación quedan latentes o se expresan, lo mismo podría pensarse de los intentos (adultos) de controlar y ordenar esas subversiones. En el momento de escritura de esta Tesis, está aconteciendo exactamente esto último. Al asumir un nuevo gobierno a nivel nacional el 10 de diciembre de 2023, se intensificó la circulación de un discurso descalificativo -que no se inventó ahora- respecto de la presencia de las niñas en las protestas sociales. Enmarcado en una atmósfera de manifestaciones sociales cotidianas y descontento, atravesada por una fuerte polarización social, el gobierno nacional (y particularmente el Ministerio de Seguridad) estableció un protocolo para accionar ante huelgas y manifestaciones callejeras⁵²⁸ que fue muy claro en cuanto al lugar que los y las niñas debían ocupar en ellas: ninguno. En el Artículo 10, sostiene:

“Los datos a los que se refiere el artículo precedente serán también comunicados a la autoridad a cargo de la protección de los menores cuando se comprobare que se ha llevado a niños o adolescentes a la concentración, con riesgo de su integridad física y en detrimento de su concurrencia a los establecimientos educacionales.”⁵²⁹

Esto quiere decir que el lugar asignado a las infancias es nuevamente la escuela y se amenaza a los y las adultas que “llevan” a estos NNyA a las marchas y protestas en las calles con una denuncia a realizar en el juzgado correspondiente. Bajo el manto de la “protección de los menores”, se acciona una reclusión que poco dista de aquellas suscitadas y delineadas a principios del siglo XX. Esta evocación a la protección asociada a un bienestar que los y las adultas deben estipular sobre los y las niñas más allá de sus opiniones es característica de la relación tutelar establecida hacia este sector. Como sostienen Santiago Morales y Gabriela Magistris, son los NNyA y los/as ancianos/as quienes son subordinados/as por su propio bien.⁵³⁰ Si en este preciso momento nuevamente se está discutiendo cuál es “el lugar” de los NNyA (como si sólo hubiera uno solo), se vuelve entonces aún más vigente y hasta urgente historizar esta perspectiva.

Los modelos hegemónicos, que comenzaron a delinearse en la Europa moderna, presentados en la Parte I, no han quedado obsoletos, pese a las distintas experiencias que se suscitaron a lo largo del siglo XX y estas primeras décadas del siglo XXI, sobre todo en América Latina. De

⁵²⁸ El nombre oficial es “Protocolo para el mantenimiento del orden público ante el corte de vías de circulación”, publicado en el Boletín Oficial de la República Argentina el 14 de diciembre de 2023.

⁵²⁹ Resolución 943/2023 -RESOL-2023-943-APN-MSG. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/300917/20231215> (consultado 4 ene. 2024)

⁵³⁰ Santiago Morales y Gabriela Magistris, «Reinventar la política desde una perspectiva niña», en *Reinventar el mundo con las niñas. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, Niñez en movimiento 3 (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023), 13.

hecho, en Argentina (y algunos otros pocos países en la región), desde el año 2012 pueden votar y elegir a sus representantes los y las adolescentes de 16 y 17 años. Si bien esto no alcanza para garantizar su calidad de ciudadanos/as, es un hito más que muestra la constante disputa por entender (y hasta circunscribir) la relación entre “infancias” y “política”. Morales y Magistris entienden este particular presente, que da luz al protocolo citado, como una “contraofensiva” neoconservadora, a la que sólo se puede enfrentar generando nuevos dispositivos democráticos en que los NNyA puedan participar desde temprana edad. Si bien la escuela podría ser el espacio privilegiado para su implementación, también hablan de recuperar el espacio público (calles, parques y esquinas, por ejemplo) para los niños y niñas. Desacralizando la “casa”, para contestarle al modelo hegemónico que domicilia la vida de los NNyA en sus hogares (cuando los tienen), encuentran que la participación política de las niñas no puede escindirse de una reinención del espacio común.⁵³¹

La idea de “inventar” y de “imaginar” permea estas propuestas que buscan abrir paso a la participación de NNyA en la arena política. No sólo identificando sus preocupaciones concretas y propias (como Scheinkman encontró en aquellos “pequeños huelguistas” de hace un siglo), sino pensando que las luchas de los niños y las niñas son también las luchas de la comunidad toda. Por ejemplo, María de los Ángeles González, la ex ministra de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe (2007-2019), señala que si los NNyA pueden recuperar las calles para estar, jugar, moverse sin miedo ni riesgos, entonces eso implica que se ha recuperado el espacio público para toda la sociedad. Y desde esa perspectiva, planteó una agenda (cultural) de gobierno en su provincia, que interpelaba desde ya a NNyA pero también a los y las adultas. “No creo en una cultura para chicos ni creo en una educación para los chicos. Creo en el diálogo con los chicos” y desde ese diálogo, sostiene, se piensan políticas para todos/as.⁵³²

La participación de NNyA en las disputas políticas de una sociedad no garantiza la novedad *per se*. Pero la inclusión de sus repertorios, que tanto Morales y Magistris así como González vinculan al juego y la imaginación o creatividad que descoloca lo esperado, representa al menos una promesa de transformación. En parte, por los propios modos de conocer y estar en el mundo que tienen fundamentalmente los niños y niñas más pequeños/as. Pero sobre todo porque, como se ha visto en esta Parte II, la inclusión de nuevos sujetos en las discusiones sobre la vida pública o en común implica una renovación o al menos una amplificación de afectos, objetos y modos de encaminar las luchas colectivas. Con las escobas de principio de siglo, con los títeres y juguetes de los Chicos del Pueblo o con los colores y muñecos de los talleres del Merendero, se fue corriendo y desplazando la producción estética y sus manifestaciones en los repertorios de la acción colectiva.

⁵³¹ Morales y Magistris, 17.

⁵³² María de los Ángeles González, «Con los chicos para todos. Políticas “desde”, no “para”, las infancias.», en *Reinventar el mundo con las niñas. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, ed. Santiago Morales y Gabriela Magistris, *Niñez en movimiento 3* (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023), 151.

Desde ya que “infantilizar” la transformación social requiere adoptar una perspectiva niña, pero esto no se garantiza sólo invitando a que NNyA formen parte de ciertos espacios asociados a la militancia o a la lucha política. Para estos autores, el respeto de una perspectiva niña implica dialogar y rehabilitar otros modos de lenguajes y racionalidades que los NNyA portan o conocen. Se incluyen en este trabajo otros repertorios también expresivos. No se trata de dar la palabra simplemente, ni de ser portavoz de las niñeces (hablar en nombre de), como ocurrió en muchas de las experiencias pioneras que aquí se rescataron. Es dejarse permear, entremezclar y habilitar la presencia del otro/ de la otra. Un ítem posible que permite este encuentro o que podría conducir hacia una perspectiva niña es el juego, que ya hizo su aparición en el repertorio de protesta del siglo XX (a principios de éste como hacia su fin y en el presente). No porque sea menos serio o porque sea un simulacro de alguna lucha política futura y adulta (completa y perfeccionada); sino porque, como sugiere González, “jugar es crear realidades”.⁵³³ La acción política anida en ese gesto.

Ante un discurso y una sensibilidad conservadora como la presente, que busca recluir una vez más y disciplinar a los NNyA y sus familias (porque el protocolo aquí citado busca ejercer control sobre toda la masa que protesta), es importante revisar experiencias que parecen pasadas. No sólo porque en esa búsqueda se pueden descubrir genealogías que denotan afinidades y renovaciones, sensibles y estéticas, que redefinen o permiten pensar la praxis política desde otras perspectivas. Sino también porque algo de la posibilidad de su existencia -en el momento en que ocurrieron- puede funcionar como una posible “memoria del futuro”. Siguiendo a Paolo Jedlowski, sociólogo italiano, los archivos no solamente sirven para conservar trazos y huellas del pasado, sino también para descubrir la existencia de una memoria del futuro, asumiendo que éste ya ha sido imaginado en tiempos anteriores y, más importante aún, que no fue imaginado de un solo modo, puesto que el pasado se presenta como un reservorio de posibilidades diversas. De esa manera, se nos sugiere que lo mismo vale para el presente.⁵³⁴ La búsqueda en el pasado es también un atisbo de esperanza. Un gesto similar se encuentra en el trabajo de Paula Shabel y Santiago Morales, al rescatar tres experiencias pedagógicas innovadoras en distintos tiempos y lugares, que le dieron un papel innovador a las niñeces: una escuela rural y comunitaria indígena de Bolivia a principios del siglo XX; la experiencia estatal del Ministerio de Educación bolchevique; y un hogar convivencial en la Polonia de entreguerras, donde se instauró un tribunal y una asamblea infantiles. En este rescate, los autores no apuestan a copiar lo ocurrido sino a “revitalizar experiencias irreverentes y revoltosas para forjar nuevas pedagogías otras”, que demuestran que siempre

⁵³³ González, 146.

⁵³⁴ Citado en Alessandro Jedlowski, «L'archivio come frontiera: cinema e complicità rivoluzionarie tra Africa e Italia negli anni '60 e '70.», en *Fronteras: imágenes más allá del fin del mundo* (Congreso Internacional, Ushuaia: ICSE-Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur / ICA-Universidad de Buenos Aires, 2023), 6. Traducción propia.

existieron respuestas novedosas a planteos incómodos, y personas capaces de imaginar otras soluciones a los conflictos de su tiempo.⁵³⁵

También en estas búsquedas en los intervalos (*entre* todas las experiencias aquí remitidas) se entreteje un conocimiento popular y político sobre la organización colectiva. La sistematización de estas empresas es importante para evitar que cada experiencia se piense como si comenzara de cero. Sin duda, la transmisión de modos de actuar y de pensar, sobre todo en lo que respecta a cómo entablar lazos políticos con NNyA, de alguna manera sucedió: por eso pueden evocarse prácticas de principio de siglo en las actividades actuales de centros culturales y merenderos que no tienen relación directa con aquéllas pioneras. Sin embargo, la potencia de poder acceder a estas experiencias, los detalles de su devenir, hace más eficaz la propia organización política, además del beneficio evidente de tomar ideas de estos archivos históricos. Sobre todo si se comprende que puede haber siempre una contraofensiva que haga tambalear las modificaciones vividas y aprehendidas por las organizaciones, como aquellas institucionales o estatales. Si en la década de 1950 -más allá de las críticas que puedan hacerse hoy- hubo un estado que interpeló a la niñez y la convocó a ser parte de la lucha por el futuro y el presente del pueblo trabajador, es difícil comprender que en 2023 se inste a las niñeces a tan sólo quedarse en la escuela (o en sus casas). Y que además se criminalice el accionar de sus padres, madres o responsables. Este accionar estatal, por otro lado, denota una visión monolítica y homogénea de las experiencias de vida de las infancias argentinas (¿cuántas niñeces se encuentran expuestas a riesgos en sus propias casas, y por eso prefieren lanzarse a las calles?). Podría incluso hablarse de “retrocesos”, pero la historia de las infancias no puede pensarse en línea evolutiva o progresiva de manera monodireccional. Estamos más bien ante tiempos impuros, donde se superponen visiones del mundo, aunque no sin disputas.

Reponer la producción estética, simbólica y visual de las luchas colectivas que involucraron a NNyA de distintos tiempos en el territorio nacional no es sólo un rastreo iconográfico en tanto “glosario visual”, que se pueda hacer o reconstruir “aparte” de sus implicancias en la vida social. Si hay algo que la iconografía política alemana ha venido pregonando desde la década de 1970, eso es el rol de las imágenes en la fábrica de los fenómenos políticos (la *faktura* de los formalistas rusos), no como ilustraciones que acompañan algún tipo de evolución histórica, sino como elementos partícipes en la creación de la realidad. Por eso la relación entre imagen y política es tan fecunda y tan antigua. Porque en ella se dirimen también estrategias y sensibilidades que modelan modos de acción más o menos organizados, más o menos duraderos. Como señala Christian Joschke, existen mecanismos visuales que pueden operar de manera similar en distintos contextos, pero más que esta fijación, hay que entender estas iconografías como formas dinámicas.⁵³⁶

⁵³⁵ Paula Shabel y Santiago Morales, «Pedagogías otras. Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares.», en *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces.*, Niñez en movimiento 2 (Buenos Aires: Chirimote / Ternura Revelde, 2021), 244.

⁵³⁶ Joschke, «À quoi sert l’iconographie politique ?», 189.

Si pensamos en cómo se visualizó el juego de los niños y niñas en los tres hitos que se recuperaron en esta Parte II, veremos que algo pervive y algo se modifica, y se entenderá cabalmente esta idea de dinamismo, que permite conectar eslabones de lo que parece ser la misma cadena y agitarlos al mismo tiempo. El juego de los niños huelguistas introduce otro ritmo (un contrarritmo) en la protesta por las mejoras de las condiciones laborales; el juego de los niños “peronistas” evoca las actividades adultas del pueblo trabajador (construir un fuerte de ladrillos de juguete *versus* construir una pared siendo albañil) o de las instituciones estatales (por ejemplo, como ocurre en la República de los Niños), lo que equipara la actividad “infantil” al forjamiento de la patria; los títeres y los globos cubren el estrado donde hablan los dirigentes sindicales en la década de 1980, en una marcha que se realizó codo a codo con los niños y niñas de la calle; jugar es el repertorio principal (junto al acto de compartir una merienda) en escenarios como *El Niñetazo* en 2018, frente al Congreso de la Nación. Y así podría seguir. Ninguna escena es idéntica a la otra, pero ninguna es tan radicalmente diversa como para no pensarse de manera conjunta. Todo ese repertorio, como parte de una memoria del futuro, nos habla de las infancias y sus modos de aparecer (pese a todo), de la política y sus manifestaciones, y también de la pervivencia de las imágenes en y como parte de la memoria icónica y colectiva de los pueblos.

Parte III: la niñez se rev(b)ela

En esta tercera y última parte, se analiza específicamente la producción de imágenes del Merendero, partiendo de su identificación como cultura o centro cultural. No es novedoso que espacios nacidos de organizaciones vecinales autoconvocadas en Argentina ante situaciones críticas específicas se hayan convertido, tiempo después, en centros culturales. Como señala Ana Wortman,

“Diversos movimientos sociales, como el movimiento de trabajadores desocupados, las asambleas, así como también grupos de debates universitarios, constituidos como colectivos al calor de los acontecimientos de diciembre de 2001, se han ido transformando en centros culturales. En ellos se han desarrollado una diversidad de proyectos educativos y de difusión cultural, en los cuales se destacan nuevas apropiaciones de la esfera cultural, de los bienes simbólicos, algunas veces resignificados como estrategia de inclusión social, de recuperación de la ciudadanía avasallada y de formas organizativas que cuestionan las jerarquías y las estructuras verticales fundadas en la autogestión y las formas cooperativas.”⁵³⁷

El Merendero no escapa de esta trayectoria. Originalmente, los vecinos y vecinas del barrio comenzaron a reunirse para poder organizar su sustento diario luego del estallido social de 2001, dando lugar hacia el año 2008 a un espacio de recreación y merienda para los NNyA de las manzanas aledañas al predio. El espacio del Merendero ya no se pensaba en términos productivos o de sustento económico comunitario, sino como un centro de actividades tanto de ocio como educativas para niños y niñas del barrio. Desde ese momento, y a partir de la implementación de talleres lúdicos, artísticos y deportivos, comenzó a construirse la idea de que además de ser un “merendero” y un espacio pensado para y con las infancias, Los Pibes del Ombú (nombre original) era un espacio recreativo -que poco a poco se fue asociando con al idea de “centro cultural”-. Puede pensarse esta transformación en base a quiénes eran sus integrantes y promotores/as (que hoy se reconocen como educadores/as): jóvenes universitarios, de clase media, provenientes de la Ciudad de Buenos Aires. Pero esta transformación también se fue anclando a la producción material del Merendero llevada a cabo entre adultos/as y niños/as: libros, fanzines, muestras fotográficas y plásticas, videos, contenido en redes sociales (sobre todo Instagram y Facebook), jornadas artísticas, entre otros. En ese sentido, la producción visual y gráfica no fue accesorio, sino que materializa a la vez que modela el derrotero de la organización, que incluye la participación en muestras colectivas junto a otros espacios culturales, comunitarios y autogestionados.

Como se señaló en la Parte I, las infancias de las clases populares han sido vistas y modeladas a través del estigma y la peligrosidad. La imposición de un estereotipo que aún opera en distintos

⁵³⁷ Ana Wortman, «Impacto de los Centros culturales autogestionados en la escena cultural independiente de Buenos Aires» (XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015), 4, <https://www.aacademica.org/000-061/150>.

canales de difusión y comunicación señala a estos NNyA como vagos, ignorantes, potenciales delincuentes: en definitiva, una minoridad que cae por fuera del modelo esperado de la infancia. Por eso recuperar la producción de imágenes del Merendero, y como se verá de otros colectivos afines que trabajan junto a las niñeces pobres, se enmarca en una disputa cultural y de miradas que contestan a aquéllas aún hegemónicas.

Recuperando una concepción antigua de la *imago romana* presentada por Plinio el Viejo en el siglo I, Georges Didi-Huberman introduce un concepto de suma utilidad para pensar esta contestación a los estereotipos estigmatizantes que sobrevuelan la historia de la infancia pobre: el derecho a las imágenes [*ius imaginum*] y la justicia o injusticia con que éstas pueden juzgarse. A diferencia de otras miradas que han marcado el camino seguido por la Historia del Arte occidental y que se permitieron juzgar a las imágenes (artísticas) como buenas o malas en base al concepto del “buen gusto”; Didi-Huberman encuentra otro eje en Plinio: ya no se trata de que una imagen (una pintura, por ejemplo) sea buena o mala. Más bien la pregunta es si esas imágenes son o no *justas*.⁵³⁸

Más allá de la distancia con la concepción romana, que basa la idea de justicia de la imagen en la de semejanza y filiación a un prototipo original dentro del mundo de las familias patricias; lo que interesa de esta concepción es la idea de *imágenes matrices*. Éstas implican una genealogía, dado que en aquel tiempo se realizaban las imágenes de los familiares difuntos por contacto con el rostro del fallecido (las máscaras de yeso, por ejemplo), cuya inserción en un panteón familiar implicaba el resguardo del honor y la dignidad cívica, transmisibles de generación en generación. Estas imágenes matrices estuvieron vinculadas a la producción por contacto, y es en ese gesto en el que Didi-Huberman nos permite pensar dónde reside el elemento de *justicia*. ¿Qué implica hoy en día pensar una imagen justa? ¿Qué clase de contacto se requiere?

El mismo autor rescata otro antiguo concepto, que ya fue introducido en la Parte I, y que ofrece una posible respuesta: *auscultatio*. En el campo médico, la auscultación implica la escucha del cuerpo, sea mediada o inmediata, sin ningún instrumento. Esto quiere decir que existe un acercamiento al otro, que además involucra el tacto. La palabra latina tiene desde ya la acepción de la escucha atenta (de hecho, el *auscultator* es el “oyente”); pero además posee una segunda significación: espiar (o incluso, la escucha a escondidas)⁵³⁹. Es decir que ya desde la Antigüedad (y antes incluso de que la auscultación fuera un método médico sistematizado, como ocurrió en el siglo XIX⁵⁴⁰) el tacto y la vista se veían involucrados en este acto de palpar al otro. Un contacto que por otro lado implica un modo no invasivo de acercarse (en el caso médico) al cuerpo sufriente. Entonces, como propone Didi-Huberman, auscultar es *escuchar con tacto* pero es también *mirar escuchando*.⁵⁴¹ Introducir este concepto que parece tan lejano en realidad

⁵³⁸ Didi-Huberman, *Ante el tiempo*, 115.

⁵³⁹ José María Mir y Vicente García de Diego, «auscultatio,-onis.», en *Diccionario Ilustrado Latino-Español Spes* (Barcelona: Bibliograf Departamento Editorial, 1970).

⁵⁴⁰ Janina Wellmann, «Listening to the Body Moving: Auscultation, Sound, and Music in the Early Nineteenth Century», *Journal of Sonic Studies*, n.º 13 (19 de enero de 2017): en línea.

⁵⁴¹ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 76.

implica una postura frente al encuadre del otro, recuperando la idea de que el encuadre es político además de estético.

En este apartado, se aborda la producción del Merendero desde este punto de vista -como un dispositivo que crea imágenes con y de las niñeces pobres a partir de *mirar escuchando*-, pero no en soledad. Si ya se presentaron algunas particularidades de este dispositivo en la Parte I sobre todo en tensión con el dispositivo escolar; aquí interesa entender la trama cultural en la que se insertó con el correr de los años. Es decir, pensar con un enfoque territorial y de red. ¿Con qué otros colectivos trabajó relación? Ya se adelantó en los primeros capítulos la existencia de “organizaciones amigas”. ¿Cómo pensar ese vínculo desde lo político pero también desde lo estético? ¿Qué rol tiene la producción audiovisual en este tipo de militancia comunitaria y territorial?

Hay un segundo término clave para entender estas experiencias visuales del Merendero y las organizaciones con las que se ha relacionado: *soberanía visual*. También en este caso se pide prestado el término al campo jurídico, pero el derrotero conceptual tiene otro origen. El concepto de *soberanía visual* está asociado a la estrategia de producción audiovisual llevada a cabo por algunas comunidades nativas de Norteamérica, fundamentalmente a partir de la década de 1960. Esto incluye un conjunto de films y videos (hasta videoclips musicales) que fueron hechos por equipos de distintas comunidades, fundamentalmente Inuit. Pero también, de acuerdo con Michelle Raheja⁵⁴², involucra la revisión de producciones antiguas (por ejemplo, la famosa película *Nanook, el esquimal* de Robert Flaherty, 1922) para re-encuadrar [*reframe*] aquellas imágenes y narrativas construidas sobre las distintas comunidades, así como repensar la participación indígena en las primeras experiencias cinematográficas. En este caso, las aristas para pensar el concepto de “soberanía” son múltiples: la relación con la producción visual *mainstream* occidental sobre las distintas etnias, la concepción política y jurídica de “soberanía” tal como la utilizan y comprenden distintas comunidades indígenas frente al Estado nacional, la configuración de audiencias (indígenas y no indígenas), los circuitos de difusión de estas producciones y la confrontación con miradas aún etnocéntricas y racistas que recaen sobre las poblaciones nativas, y un largo etcétera.

Este concepto puede aplicarse a las producciones desarrolladas desde el Merendero y espacios afines. Si podemos encontrar un punto de contacto es precisamente la (im)posibilidad de crear modos propios de darse a ver por parte tanto de aquellas comunidades a las que Raheja se refiere como de las infancias urbanas de sectores populares, que fueron atravesadas por el estigma y la sub- o sobreexposición. No es casual esta convergencia. Como señalan diversos autores⁵⁴³, existe una relación entre el modelo de niñez hegemónico y el de “primitivismo” que se desarrolla en Europa a partir de su matriz colonizadora. La división de etapas de desarrollo

⁵⁴² Raheja, *Reservation Reelism*.

⁵⁴³ Manfred Liebel, *Infancias dignas, o cómo descolonizarse* (Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2020); Bill Ashcroft, *On Post-Colonial futures. Transformations of colonial cultures*. (New York: Continuum, 2001); Joe-Ann Wallace, «De-scribing The Water Babies: the child in postcolonial theory.», en *De-scribing Empire*, ed. C. Tiffin y A. Lawson (Londres & Nueva York: Routledge, 1994), 171-84.

de la humanidad colocó a las distintas sociedades en un esquema evolutivo progresivo, donde los pueblos “bárbaros” o “salvajes” quedaron a la par de la infancia: eran la niñez de la especie humana. Al hablar de “infantilización” de estas poblaciones se aplica precisamente aquel modelo adultocéntrico que despoja a la niñez de cualquier capacidad actora y la define por la carencia, aquello que no tiene o no puede. Con las poblaciones indígenas ocurre un proceso similar, que queda a las claras expuesto en las iniciativas de alfabetización de unos y otros:

“En las culturas europeas, la ‘infancia’ comenzó con la tarea de aprender a leer y escribir. De esta misma manera, la educación (formal) y la literacidad fueron decisivas para la expansión de Europa, pues establecieron una superioridad ideológica de los valores de los colonizadores y separaron a los colonizadores ‘adultos’ de los colonizados ‘infantiles’”⁵⁴⁴

Joaquín Barriendos propone pensar estas relaciones específicamente desde la producción de una economía visual trasatlántica, moderna y colonialista, así como etnocéntrica. En este esquema, que él denomina colonialidad del ver, hay que remontarse desde ya a los procesos de expansión y conquista de Europa occidental sobre continentes como el americano.⁵⁴⁵ Tanto las tierras como sus habitantes originarios fueron modelados a partir de una iconografía monstruosa en la cual se destacaba el “salvajismo” (para bien o para mal) de las poblaciones nativas. Piénsese en el señalamiento cartográfico de los “caníbales” y “gigantes”, por mencionar sólo dos de las figuras que se usaban para indicar cómo eran los y las habitantes del “Nuevo Mundo”. Barriendos entiende que el extractivismo de metales y la voracidad de Europa por los recursos crece en paralelo a esta voracidad por el Otro de manera global: también la mirada blanca fue *etnofágica* y se devoró a las poblaciones, imponiéndoles modos de aparecer y ser vistas. Estas imágenes revelaban en realidad más elementos del ojo blanco que las producía que de quien aparecía en las pinturas y grabados (o posteriormente, en la fotografía y los films). Esa producción del “Otro” desde una matriz colonial no ha desaparecido pese al fin de muchas de las instituciones que le dieron vida. La figura del “Otro” estigmatizado hoy la cumplen diversos actores subalternos, exhibidos bajo fórmulas visuales similares. Como sostiene el autor,

“El sistema-mundo moderno/colonial ha dado cabida, entonces, a la permanente reinención heterogénea de un régimen lumínico que, cíclicamente, produce y devora al Otro, por un lado, y busca y esconde la mismidad del que mira, por otro. La matriz *etnofaga* de la mirada panóptica colonial, es decir, el impulso de la visualidad eurocentrada a fagotizar etnicidades otras, ha dejado, por lo tanto, de ser colonial, sin dejar de ser parte de la colonialidad del poder de la mirada”⁵⁴⁶ (subrayado original)

⁵⁴⁴ Bill Aschroft citado en Liebel, *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*, 58.

⁵⁴⁵ Joaquín Barriendos, «La colonialidad del Ver: Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico», *Nómadas*, n.º 35 (julio de 2011): 13-29.

⁵⁴⁶ Barriendos, 24.

Las niñeces y sobre todo aquéllas de sectores populares han sido vistas con anteojeras similares a las que Barriendos analiza. Vistas por otros (adultos, sobre todo hombres durante gran parte de los siglos pasados, metropolitanos y burgueses), las niñeces también fueron *devoradas* en la economía visual que aún es operativa. Una pregunta por la imagen propia y la soberanía se torna urgente.

Esta imbricación entre sectores subalternizados y su capacidad o margen para producir sus modos de aparecer también remite a la propuesta que se viene abordando aquí de Didi-Huberman sobre la exposición de los pueblos. Uno de los casos que recupera es la producción de Philippe Bazin (médico y fotógrafo)⁵⁴⁷, quien realiza series fotográficas de distintos sujetos que se encuentran marginados de la vida social de sus comunidades. Por ejemplo, realiza retratos en primerísimo plano de ancianos reclusos en hospicios (*Viellards*, 1985-1986), bebés recién nacidos (“que distan mucho de poder hablar”) (*Nés*, 1998-1999) y jóvenes “alienados mentales” (*Faces, aliénés*, 1990-1993), “en quienes la prueba psíquica impide la palabra”.⁵⁴⁸ El concepto de infancia como aquel que no puede hablar en este caso se solapa con otros sujetos que quedan por fuera de la arena comunitaria, excluidos, (sub)alternizados.

La producción de Bazin es una reflexión también sobre la temporalidad en la que se inscribe la vida de las personas, como se aprecia en su serie de ancianos próximos al fin de su vida y de los bebés recién nacidos. El eje temporal sigue atravesando la pregunta por la niñez, atribuyéndole características y expectativas. Y en este caso, a través de la lente de este fotógrafo, se traza una unidad entre los ancianos llegando al fin de sus vidas y los recién nacidos comenzándola: distantes de o ajenos al habla, que coloniza una idea de “comunicación”. Tanto uno como otro extremo quedan al margen de la vida social precisamente por la propia configuración adultocéntrica que encumbra a ciertos sujetos y coloca a otros en un lugar de impotencia o incapacidad.

Es difícil no ver un desplazamiento en estas series de aquellas iconografías de las edades que desde la *Iconología* de Cesare Ripa marcaron sensaciones y características esperables en cada “etapa” de la vida humana. Sin embargo, la proximidad de la cámara de Bazin y su prolongado trabajo con cada uno de estos grupos (generalmente insertos en instituciones hospitalarias, aunque no solamente, dado que también cuenta con una serie de retratos de obreros, *Ouvriers*, 2001) incorpora un elemento novedoso: el sostenimiento de la mirada. En palabras del fotógrafo,

“Procuro erguir a la gente [...] sea en el hospital donde están tendidas en sus camas, o en la institución que las aplasta, las personas están física o simbólicamente acostadas.

⁵⁴⁷ Las obras fotográficas de Bazin pueden consultarse aquí: <http://www.philippebazin.fr/index.php/?la-radicalisation-du-monde/faces-vieillards/> (consultado 10 oct. 2023)

⁵⁴⁸ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 40.

Mi deseo es devolver a cada una de las personas cuyo rostro fotografió la dignidad del ser humano verticalizado. Dignidad de la mirada que hay que sostener”⁵⁴⁹

¿Por qué rescatar esta experiencia? En primer lugar porque permite pensar un eje posible para abordar una soberanía visual: existen producciones de los pueblos que ellos no han realizado pero en las que pueden elegir reconocerse. En este caso, el trabajo es de proximidad entre partes distintas. Algunas de las experiencias que se fueron reponiendo en esta investigación apelaron a esta posibilidad: si pensamos en las redes sociales del Merendero encontramos en gran medida una producción visual realizada por educadores/as adultos/as que los niños y niñas eligen adoptar y compartir en sus propias redes, aún cuando no hayan sido sus productores. Esto aplica sobre todo a los primeros años del trabajo en el Merendero. Lo mismo aconteció con algunas fotografías realizadas por la antropóloga y fotógrafa canaria Belma Hernández-Francés León en 2019, que no sólo fueron utilizadas en las muestras exhibidas ese año, sino que continúan formando parte del espacio merendero y admiradas por los y las chicas que se ven en ellas. En este caso, el trabajo de Hernández-Francés León parece haber logrado -desde su exterioridad- sostener la mirada y aproximarse. Estas producciones suelen alejarse de estéticas que refuerzan estigmas y segregaciones, que han acompañado a las infancias pobres durante siglos, como vimos en la Parte I.

Pero además de pensar “poéticas y figuras” en las que los diversos actores subalternos se fueron reconociendo en la historia, se puede pensar la producción propia, tal como ocurre con aquellas poblaciones indígenas de Norteamérica que presenta Raheja. Aquí ya no se trata sólo de cómo se ven los propios NNyA sino también qué producen. En este apartado se hablará precisamente de una experiencia novedosa dentro del Merendero que apostó a una producción de la imagen propia, a partir de la creación de un espacio expositivo que ya ha sido introducido y que aquí se presentará en perspectiva junto a otras iniciativas que precedieron su creación. Se trata del proyecto “*Mirándonos Mirar*” llevado adelante durante el año 2022 y que sigue su curso al momento de escritura de esta Tesis. Llegar a esa instancia de producción implica dar un paso más que “sólo reconocerse”: se trata de volverse autores/as en todas sus dimensiones.

En el año 2021, a partir de la convocatoria a participar en la VII edición del programa nacional “Puntos de Cultura”, el Merendero presentó un proyecto que luego fue seleccionado, denominado “*Mirándonos mirar. Espacio de exposición de Lxs Pibxs del Ombú*”. Dicho programa, que dependía del Ministerio de Cultura nacional, “[...]propone transformar el paradigma de las políticas culturales a partir del reconocimiento, revalorización, promoción y apoyo a la cultura viva comunitaria”.⁵⁵⁰ Además, “se inspira en el programa Cultura Viva Comunitaria desarrollado en Brasil y retoma las coordenadas conceptuales de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la

⁵⁴⁹ Philippe Bazin citado en Didi-Huberman, 38.

⁵⁵⁰ Ministerio de Cultura de la Nación, «Memoria institucional- Programa Puntos de Cultura», Memoria institucional (Argentina: Dirección de Planificación y Seguimiento de Gestión de la Unidad de Gabinete de Asesores del Ministerio de Cultura de la Nación, noviembre de 2022), 3.

UNESCO”.⁵⁵¹ Iniciado en 2011, Puntos de Cultura se apoya en el Registro Federal de Cultura y el Sistema de Información Cultural de la Argentina, estableciendo una red de alcance nacional que promueve el intercambio entre espacios afines. De este modo, el Merendero se insertó en un entramado de agrupaciones y centros culturales que trasciende la escala microregional en la que se emplaza y en la que suele moverse cotidianamente.⁵⁵²

Para llegar a participar en un programa de esta magnitud, que subsidia los proyectos presentados con montos significativos para las organizaciones de menor envergadura⁵⁵³, el Merendero -como cualquier institución comunitaria- tiene que haber recorrido un camino previo, además de percibirse como un agente promotor de la cultura. De hecho, para poder presentar el proyecto, al menos un actor adulto de la institución tiene que estar registrado como “trabajador de la cultura” en el Registro Federal de Cultura y se requiere el aval de otras organizaciones de trayectoria reconocida.

Por otro lado, la temática específica que se desarrolla en este proyecto sobre la mirada de los niños y las niñas del barrio dialoga con el proceso de investigación que comencé en 2018. Esto implica pensar relaciones específicas que nacen de aquellas instancias de producción científica en donde se solapan los proyectos vitales y los proyectos académicos de quienes investigan. En este caso, reconstruir el proceso por el cual el Merendero llegó a instalar un espacio de exhibiciones en su espacio fue parte de un recorrido que se anida en ambos campos: el diagnóstico desde la investigación sobre la sub- y sobre-exposición de estos niños y niñas; y las características propias del distrito y de las redes que el Merendero tejió con otros espacios afines que trabajan con NNyA, abonando y reconociéndose en una tradición política y pedagógica como es la de la Educación Popular.

En esta última parte de esta investigación, se volvió necesario revisar el camino que el Merendero recorrió para entender cómo fueron tomando peso y forma sus modos de llevar adelante proyectos audiovisuales -algunos ya referidos previamente- entre niños/as y adultos/as. ¿En qué consistió ese recorrido previo? Se puede pensar en dos niveles. En primer lugar, las características del territorio donde el Merendero se emplaza. Allí se ponen en juego no sólo las materialidades del propio barrio y sus espacios físicos, sino también los lazos entre el Merendero y espacios comunitarios afines dentro del distrito. Se habla aquí de “organizaciones amigas”, entendiendo a la amistad como una relación política pero también de identificación y reconocimiento, en sus modos y en sus formas. Por tanto en el Capítulo VI se hará énfasis en las amistades tejidas con otras organizaciones que también encontraron modos de trabajar con

⁵⁵¹ Ministerio de Cultura de la Nación, 3.

⁵⁵² En 2023, se llevó adelante un mapa federal interactivo de organizaciones de la sociedad civil, realizado por la Secretaría de Relaciones con la Sociedad Civil y Desarrollo Comunitario (dependiente de la Jefatura de Gabinete nacional), en conjunto con la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En la Provincia de Buenos Aires, ya se registraron 955 experiencias comunitarias, de distinto tipo. El Merendero figura entre ellas, dentro de la categoría “Espacio Cultural”. Ver: <https://mapafederalosc.gob.ar/#about> (consultado 25 oct. 2023)

⁵⁵³ El programa distingue entre espacios con o sin personería jurídica. En el caso del Merendero, al no contar con ese nivel de institucionalización, el monto recibido fue el más bajo.

NNyA, dentro del partido de Almirante Brown. Aquí la trama será tanto política como estética, pero no como dos elementos aislados, donde uno prima sobre el otro. Es más bien extender el concepto de dispositivo del Merendero presentado en la Parte I a una red que, entre otras cosas, expone a las niñeces de modo tal que se combaten los estereotipos con que los NNyA pobres han sido exhibidos.

Si bien la escala es pequeña, los eslabones que se van entretejiendo permiten entrever que “desde abajo” (es decir, desde iniciativas ancladas en los territorios antes que en instituciones estatales) se está produciendo y materializando no sólo un diagnóstico sobre cómo viven estas infancias y cómo sus vidas son evaluadas, sino también una contra-producción que otorga lugar a esos mismos NNyA para que participen en la gestión de su propio *aparecer*. Ante las tipologías estereotípicas que han primado, parecería que en estos espacios estas niñeces se *revelan* exponiendo sus propias imaginaciones. Y en ese acto, de sublevarse ante las miradas impuestas durante los últimos siglos, se *rebelan*⁵⁵⁴. Después de todo, como sugiere Didi-Huberman, en toda sublevación política existe un acto de imaginación.

El segundo nivel recupera la producción de imágenes (tanto gráficas como fotográficas) que vuelven la vista al Merendero, su historia y su entorno. Aquí la unidad fundamental es la barrial, como territorio donde se ancla el hacer cotidiano de estas organizaciones, pero que no se refiere sólo a una coordenada geográfica sino a una determinada sensibilidad estética y de pertenencia, con características propias a la vez que compartidas con otros asentamientos de origen similar. El corpus de imágenes para pensar este anclaje involucra además la antigua práctica de *mapeo* (y la producción visual que de él se desprende) en sus distintas escalas. En este caso, hay una relación de imbricación y distanciamiento con la producción de mapas estatales (sobre todo a nivel municipal), que van a la par de los cambios fisonómicos de los barrios (en sus calles, espacios públicos, y hasta las viviendas particulares).

En esta última parte se anudan hitos de este recorrido: en primer lugar, el emplazamiento en el barrio y los lazos locales que se han sostenido en el tiempo; en una segunda instancia, se abordarán distintas experiencias expositivas que fueron el antecedente directo al proyecto “Mirádonos mirar”; y finalmente se presentará el proyecto en sí, que marca una revisión de todo lo producido previamente así como la propuesta novedosa que culminó en una sala de exposición propia emplazada en uno de los espacios del Merendero. Tal como ocurrió con aquellas experiencias Inuit que continúan consolidando su derecho a la imagen propia revisando las producciones previas para producir las contemporáneas. Para el caso del Merendero, se prestará especial atención no sólo a la producción audiovisual en juego en cada instancia y su circulación; sino también a los distintos niveles de involucramiento de los y las niñas del Merendero en su confección. De este modo, se apreciará un desarrollo progresivo de lo que se podría denominar una *perspectiva niña*, que se ha ido incorporando entre los y las educadoras de Les Pibes del Ombú cada vez con mayor intensidad.

⁵⁵⁴ Agradezco la observación de Paula Shabel para pensar el vínculo entre “revelarse” y “rebelarse”.

Capítulo VI: Espacios de (la) infancia: una trama estética y política

En este capítulo se reponen las principales relaciones que el Merendero estableció con distintos espacios sociales y actores políticos a lo largo de su historia, en gran medida fluctuantes y no exentas de vaivenes. Este recorrido no sólo busca comprender cómo el Merendero se fue instituyendo en el espacio que es hoy, sino que además apuesta a la sistematización, aún cuando sea parcial, de experiencias comunitarias que de otra manera quedan restringidas a la memoria de quienes se ven directamente atravesadas por sus acciones. Tal como señala Santiago Morales, existen en América Latina y el Caribe una cantidad ingente de espacios de trabajo como el Merendero, insertos en la tradición de la Educación Popular hacia y con niños y niñas (y no sólo con jóvenes y adultos/as, como era originalmente). Sin embargo, la sistematización de estas experiencias es muy escasa en comparación, así como la bibliografía al respecto⁵⁵⁵.

El autor propone pensar que la mayoría de las sistematizaciones no ocurren sólo porque haya investigadores/as pensando estos espacios y fenómenos, sino que son los y las mismas educadoras quienes realizan además las producciones escritas que recuperan la historia y los conocimientos que estos espacios proponen. Esto es posible en muchos casos por el solapamiento existente en estos espacios, donde los y las educadoras son además cientistas sociales.⁵⁵⁶ Dado que realizar ambas tareas en simultáneo es “titánico”, tal como lo califica Morales, se puede deducir la dificultad de encontrar producciones que trasciendan las fronteras de esas experiencias y sus entornos para compartir con públicos más amplios e incluso organizaciones de otras latitudes (con actividades y contextos afines). Este capítulo responde parcialmente a esa inquietud.

Pero también la inscripción del Merendero en un territorio donde operan otros espacios que trabajan de distinto modo con niños y niñas permite pensar la especificidad de esta tarea y sus desafíos, y sobre todo la capacidad de producción de nuevos significados que estos actores tienen. Por ejemplo, veremos que no es lo mismo un espacio dedicado íntegramente al trabajo con infancias que aquéllos que sólo tienen un sub-espacio pensado para las niñas dentro de su organización. Estas decisiones no se toman *a priori*, sino que se desprenden de los recorridos históricos tanto de las y los militantes adultos como de las dinámicas barriales.

Estas iniciativas se materializan en escalas menores que partidos o instituciones de alcance nacional, pero también los vínculos son más íntimos, y tienen impacto en las biografías de las personas y en las relaciones que buscan establecerse con los demás. En todas ellas se ponen en juego modos de comprender la acción política más allá de los alcances de las medidas gubernamentales o cambios institucionales macro. En realidad, tal como sostiene Geoffrey Pleyers, los movimientos sociales y comunitarios apelan a “encuentros interpersonales transformadores”, donde conceptos como “democracia” o incluso “política” se *experimentan* en

⁵⁵⁵ Santiago Morales, «Educación popular con niñas. Aprendizajes, desafíos y esperanzas.», en *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021), 58.

⁵⁵⁶ Tal como ocurre con el propio autor, Santiago Morales.

la vida a diario y no se limitan a asuntos institucionales.⁵⁵⁷ Las prácticas cívicas se despliegan en la cotidianeidad, incluso aunque de ese modo pierdan “visibilidad” pública (a diferencia de las movilizaciones y protestas puntuales).

Sin embargo, la presencia de estos espacios marca rupturas y discontinuidades con sus entornos: si bien éstos últimos explican su existencia, también ocurre una paulatina diferenciación entre unos y otros. Es decir, estos espacios colectivos que se presentarán en este capítulo responden a diagnósticos sobre las poblaciones con las que trabajan, pero buscan instaurar modos de relacionarse que divergen a los existentes en esas mismas comunidades. El Merendero se entiende por el barrio en el que está y al mismo tiempo se recorta y se erige como una experiencia singular (en este caso, en relación a los vínculos que intenta establecer entre niños/as y adultos/as). En esta búsqueda por modos alternativos de vivir con otros/as es que radica su misión militante. Pleyers habla de “espacios de experiencia” que muestran en el día a día y en una escala comunitaria que existen otras alternativas para vivir colectivamente.⁵⁵⁸ La diferenciación entonces puede pensarse en base a esa “experiencia” integral que refiguran las organizaciones respecto a los modos de entender los entramados interpersonales (¿qué tipo de relaciones sociales se desean instaurar?) a partir de una cierta concepción de la solidaridad tanto al interior de la organización así como con otras organizaciones con las que se reconocen como afines.

Hablar de “solidaridad” implica la idea de *reconocimiento*. Siguiendo a Cynthia Núñez y su lectura sobre la concepción del sociólogo italiano Alberto Melucci, la solidaridad es lo que permite sostener la continuidad de los proyectos comunitarios conformando “una comunidad afectiva y relacional”, dado que es imposible entender la solidaridad por fuera de “la capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como miembros del mismo sistema de relaciones sociales”.⁵⁵⁹ La identidad colectiva se entiende en este descubrimiento y sentido de pertenencia, que permite entablar lazos afectivos, así como “proyectarse” junto a otros en modos de hacer cooperativos o colaborativos.

Pero el recorte también es estético, tal como se presentó la idea de estética social en la Parte I, siguiendo la propuesta de David MacDougall. Es posible comprender a los espacios como el Merendero en tanto complejos sensibles constituidos en base a rituales, colores, entornos materiales, patrones y conductas singulares y compartidas, y sobre todo, extendidas en el tiempo. Más allá de eventos puntuales (encuentros y jornadas compartidas), se habla aquí de modos de activar políticamente que no pueden desagregarse en ítems individuales, sino que se *experimentan* de manera global y tienen su propia materialidad y manifestación visual. Estas afinidades se materializan además en el tejido de redes políticas, éticas y estéticas, que se

⁵⁵⁷ Geoffrey Pleyers, *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas.*, Democracias en movimiento (CABA: CLACSO, 2018), 96.

⁵⁵⁸ Pleyers, 93.

⁵⁵⁹ Alberto Melucci citado en Cynthia Itatí Nuñez, «Las formas de la solidaridad en movimientos de trabajadores desocupados de la ciudad de Resistencia - Chaco», *Sociedad y Discurso*, 2014, no. 25, p. 90-114., 2014, 96, <http://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/handle/123456789/47805>.

mantienen comunicadas con mayor o menor asiduidad dependiendo de los contextos y las trayectorias de cada una de ellas. Es decir, en estos lazos de solidaridad, que aquí serán planteados también como lazos de amistad, se reconocen prácticas afectivas y por tanto *sensibles* específicas. Ya se utilizó el concepto de “amistad” para pensar las relaciones entre niños/as y adultos/as en espacios como el Merendero, sobre todo en su dinámica interna. Pero este mismo término, que refiere a formas de vincularse, podría usarse para analizar cómo se forman estas redes territoriales entre espacios autogestivos.

Precisamente porque se trata de relaciones cotidianas y ubicuas, con distintas intensidades, el trabajo de campo prolongado y el conocimiento del entretrejimiento de redes entre colectivos de escala pequeña se vuelven fecundos para entender cómo toman forma este tipo de movimientos y organizaciones, cuyos lazos van variando de acuerdo a situaciones contextuales generales así como a las trayectorias de sus miembros. Las observaciones prolongadas permiten captar también los “ritmos de la lucha cotidiana”⁵⁶⁰, esto es, los momentos de distinta intensidad que atraviesan las organizaciones hacia dentro y entre ellas. Es complicado expresar en palabras las experiencias que se perciben y se encarnan en sus participantes, tal como señala Pleyers, pero la aproximación a sus producciones audiovisuales es una puerta de ingreso fructífera para entender la integralidad de esta experimentación de lo político, cotidiana y vincular. Los espacios y sus estéticas coadyuvan a crear climas y atmósferas afectivas que denotan la particularidad compartida de estas organizaciones.

La primera parte de este capítulo es un recorrido histórico y geográfico por las organizaciones con las que el Merendero tejió lazos, sobre todo dentro del partido donde se emplaza para luego pensar distancias mayores que amplían su campo de acción. Este primer trazado es necesario para visualizar la cantidad de iniciativas que existen, de larga duración, y sus modos de construir redes comunitarias en las que reconocerse. Pero también para entender que la singularidad de cada una en realidad se inserta en una trama que es política y estética, y la posibilidad de identificación y reconocimiento está atravesada por este segundo punto. A medida que se desarrollan sus proyectos en el tiempo, sus modos de darse a ver y mostrarse (incluso en el espacio público) van entrelazándose, sobre todo en lo que respecta a la presencia de NNyA.

Armar la trama

Uno de los primeros circuitos a pensar es el más próximo al espacio físico del Merendero. Es decir, organizaciones que realizan sus actividades en Glew y Longchamps, dentro del partido de Almirante Brown. Estas relaciones no se cristalizan de una vez y para siempre, sino que dependen de los procesos que cada organización atraviesa en un determinado momento. Sin duda, la pandemia también generó una cierta desarticulación, que al día de hoy no se ha logrado

⁵⁶⁰ Melanie Grob Gana et al., en *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur.*, ed. Fernando Lázaro, Ezequiel Alfieri, y Fernando Santana (Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2019), 91.

superar del todo o que tuvo como resultado la creación de nuevos lazos con otras organizaciones.

La primera alianza a destacar es la confeccionada con el espacio de niñez Willkas⁵⁶¹ (que incluye merienda y juegoteca), que se encuentra a unas diez cuadras de distancia, y cuyos niños y niñas comparten otros espacios en el barrio (por ejemplo, la mayoría asiste a la misma escuela). Mediante esta primera relación, iniciada en 2011, se establecieron lazos -de menor intensidad- con otras organizaciones del distrito continuo a Glew, como ser La Vieja del Andén⁵⁶² y el Grupo Cultural Al Borde⁵⁶³, que es el más longevo, ambos de Longchamps. Con cada una de ellas, el Merendero realizó distintas actividades, a veces involucrando sólo a las y los educadores adultos; en otros casos, a la totalidad de los espacios, lo cual incluye a las niñeces. Por ejemplo, con Al Borde se llevó adelante en el espacio del Merendero un taller de murga en 2014. Los adultos de ese equipo vinieron a enseñar con sus instrumentos algunos ritmos básicos, en el marco del Taller de Percusión que se estaba dictando aquel año en Les Pibes del Ombú (Figuras 175 y 176). Posteriormente, el Merendero participó de la fiesta aniversario de Al Borde en el barrio donde llevan adelante sus talleres desde el año 1991.

⁵⁶¹ Espacio de Niñeces y Adolescencias de Mariposas de Villa París, una organización comunitaria de mujeres, con núcleo en Glew, que lucha contra la violencia de género desde el año 2008. Su nombre es de origen quechua, y alude a los hijos de la Pachamama. Como se verá más adelante, esto responde al origen de este sub-espacio para las niñeces, en su mayoría hijos/as de las mujeres que asisten a Mariposas.

⁵⁶² Asociación civil que acompaña a NNyA desde 1993, a partir de los lineamientos que establece la Declaración de Derechos del Niño y Adolescente. En su sitio web definen a los y las educadoras como “operadores”, que llevan a cabo tareas artísticas, recreativas y educativas. Ver: <https://laviejadelanden.wordpress.com/about/> (consultado 22 dic. 2023)

⁵⁶³ En su sitio web se definen como una institución barrial y vecinal, que se dedica a la difusión (gratuita) de actividades culturales desde 1991. Ver: <http://www.grupoalborde.org.ar/nosotros.html> (consultado 22 dic. 2023)



Figuras 175 y 176: encuentro con el grupo Al Borde en el Merendero, en el marco del Taller de Percusión, 2014. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

Con esta agrupación se coincidió posteriormente en actividades colectivas, como ser la marcha de la Caravana de los Pibes y las Pibas en 2016 (referida en la Parte II, ver Figura 177) o, en 2017, en las jornadas comunitarias -que incluyeron una radio abierta- motorizadas por Las

Mariposas de Villa París en el circuito deportivo público de Glew.⁵⁶⁴ En ambas ocasiones, el objetivo era visibilizar la criminalización de que eran objeto sobre todo los adolescentes varones de las barriadas populares al intentar bajar la edad de imputabilidad, lo que dio luz a la consigna “No a la baja”, utilizada a modo de campaña por los espacios comunitarios de niñez a nivel nacional. Este tipo de movidas generaba espacios de encuentro comunes, que si bien no eran cotidianos, confirmaban la pertenencia a un vasto entramado de organizaciones que se encontraban trabajando en territorios similares con sujetos similares. La unificación de las consignas y las imágenes utilizadas para manifestarse (en general, producciones infantiles) también daban un sentido de identidad a estos espacios de militancia, compuestos por un actor cuya legitimidad política siempre es puesta en duda -como ocurre con niños y niñas-.



Figura 177: Caravana de Los Pibes y Las Pibas, camino a Plaza de Mayo, 2016. Se observan las tres organizaciones coincidiendo en el evento, Willkas, Al Borde y Les Pibes del Ombú. Fotografías y montaje de autoría propia.

⁵⁶⁴ Ver

https://www.facebook.com/100068184771263/videos/t.100000048155688/779313678910422?locale=es_LA (consultado 25 oct. 2023)



Figura 178: Les Pibes del Ombú y Willkas en Plaza de Mayo durante la Caravana de los Pibes y las Pibas, octubre de 2016. Fotografía de Willkas.



Figura 179: la consigna de que “ningún pibe nace chorro” fue asumida por todos los espacios aquí presentados a partir de la Caravana de 2016. En este caso, la imagen aparece en el sitio web de La Vieja

del Andén, y fue realizada por quien diseña distintos dibujos para esta organización, la ilustradora Tofi (Estefanía Bellucci).



Figura 180: fotograma del video realizado durante la jornada de “NO a la Baja”, llevada adelante en 2017 en Glew. Allí figura una de las educadoras del Merendero colgando un cartel del espacio en el alambrado lindante a la estación de tren. Ver nota al pie 564.

Finalmente, con el Grupo Al Borde se coincidió en un evento grupal más amplio, realizado en Burzaco (también dentro del Partido de Almirante Brown) en el año 2019: la XIV edición de “la MOCCA”, sigla que responde al nombre de Muestra de Organizaciones Comunitarias y Culturales Autogestionadas, organizada por primera vez en 2010 y sostenida incluso en tiempos pandémicos con una propuesta virtual (Figura 181). Hablaremos de este evento más adelante.



Figura 181: captura de pantalla de un posteo de Instagram de Les Pibes del Ombú sobre la participación en la XIV MOCCA, julio de 2019.

En el caso de espacios como La Vieja del Andén, el vínculo ha sido más laxo, y se sostiene en la coincidencia de sus educadores/as adultos/as en espacios de formación o reuniones organizativas de redes más amplias. Tal fue el caso de la formación realizada por la red de Niñez y Territorio en la Ciudad de Buenos Aires en 2017 o los Círculos de Educación Popular organizados por Pañuelos en Rebeldía, realizados en la sede de Willkas en 2018, ambas experiencias ya referidas previamente.⁵⁶⁵ La Vieja del Andén nace en 1993 en Longchamps, y le debe su nombre a una señora que vivía en ese momento en los andenes de la estación correspondiente a la línea Roca de trenes. Si bien durante varios años trabajaron en un espacio baldío aledaño, desde el año 2009 comenzaron a construir una sede donde hoy trabajan con niños y niñas de diversas edades. Este equipo sostiene una relación fecunda con Al Borde, así como con la organización Monchos Cultura Barrial⁵⁶⁶, activa desde el año 2004.

⁵⁶⁵ Durante los encuentros de formación de 2018, me acerqué a una de las educadoras de La Vieja del Andén para comentarle mi interés por realizar observaciones en su espacio de militancia, y que podía acercarle una propuesta, tal como había sucedido con Willkas a principios de ese año. Sin embargo, no obtuve una respuesta positiva por parte de quienes coordinaban en ese momento dicho espacio, tampoco en comunicaciones posteriores mediante sus redes virtuales, en donde no contestaron mis mensajes.

⁵⁶⁶ Esta agrupación de Longchamps también realiza un acompañamiento de NNyA, organizando talleres musicales y artísticos, además de actividades de apoyo escolar. Cuentan con su propia comparsa de murga. Su perfil de Facebook exhibe una gran cantidad de fotografías de sus actividades: <https://www.facebook.com/moncho.cipreses.1> (consultado 22 dic. 2023).



Figura 182: Carnaval en Longchamps, enero de 2020. Fotografía de Monchos Cultura Barrial.



Figura 183: actividades de los Monchos, en su espacio de trabajo y al aire libre, entre 2019 y 2022.
Fotografías de Monchos Cultura Barrial.



Figura 184: Preparación de platos de comida y almuerzo compartido, 2020. Fotografías de Monchos Cultura Barrial.

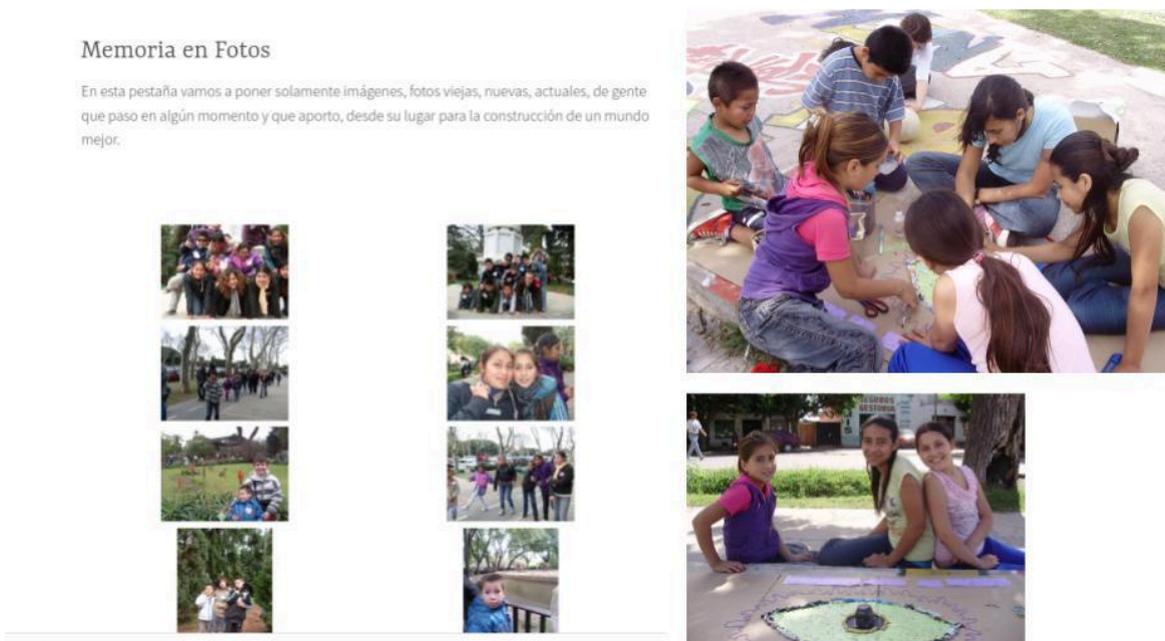


Figura 185: La Vieja del Andén cuenta con una página web que incluye una “Memoria en fotos”⁵⁶⁷.

⁵⁶⁷ Se pueden ver aquí: <https://laviejadelanden.wordpress.com/fotos/> (consultado 22 dic. 2023)



Figura 186: Bandera. Fotografía de La Vieja del Andén, sin fecha.

La Vieja del Andén sostiene al día de hoy su pertenencia a la red de Niñez y Territorio, vinculada a ATE (Asociación Trabajadores del Estado), y fue quien originó el vínculo entre las organizaciones de Glew y Longchamps con aquella propuesta más amplia, que trasciende el territorio del partido de Almirante Brown y que incluye actores sindicales. Al igual que Al Borde y Los Monchos, este grupo realiza talleres de murga entre adultos/as y niños/as, con participaciones públicas de variada índole. En el presente, no existe un vínculo activo entre Les Pibes del Ombú y Al Borde o La Vieja del Andén, lo cual no quita que a futuro estas relaciones puedan reactivarse.



- "lo imposible sólo tarda un poco más" -

Figura 187: la mayoría de las agrupaciones van desarrollando logos y escudos con el correr del tiempo. Aquí se presentan algunos.

Distinta es la situación con Willkas, por su propia organización así como por el vínculo con el Merendero. Como fue mencionado, su nombre refiere específicamente al sub-espacio de niñez que opera dentro de las Mariposas de Villa París, una organización feminista de Glew de larga trayectoria, nacida en 2008 de manera menos orgánica -dado que se reunían en casas de mujeres vecinas del barrio- y ya con el nombre actual desde 2010 (en honor a las reconocidas hermanas Mirabal, asesinadas en 1960 por el régimen dictatorial de Rafael Trujillo en República Dominicana). Su trabajo por acompañar y denunciar la violencia sufrida por las mujeres de la comunidad fue creciendo, y en su “sede”, tal como ellas llaman al espacio físico donde trabajan, coinciden hoy distintos espacios, incluso algunos vinculados a programas estatales como FinEs⁵⁶⁸.

El espacio dedicado a las infancias nació de una necesidad: para que las mujeres asistieran a sus reuniones y asambleas, fue vital pensar un dispositivo de cuidado para sus hijos/as. Dado que “Willkas” son los hijos de la Pachamama en una antigua leyenda inca⁵⁶⁹, la relación con el espacio está marcada en primera instancia por la filiación. Con el correr de los años, se fueron abriendo espacios de talleres diversos (artísticos, lúdicos y de acompañamiento escolar) específicos para niños/as, más allá de si sus madres o familiares asistían a las reuniones. A la

⁵⁶⁸ Este programa corresponde al Ministerio de Educación de la Nación, y consiste en un acompañamiento especial para aquellas personas que no concluyeron sus estudios formales obligatorios. En el momento en que realicé mi trabajo de campo en Willkas, el Taller de Música para niños/as compartía el día de trabajo con las clases FinEs para adultos/as (2018-2019).

⁵⁶⁹ Información brindada en una charla con dos de los talleristas de Willkas durante mi trabajo de campo, 21 de abril de 2018.

vez, recuperar un nombre indígena tiene que ver con una impronta latinoamericanista que revisa no sólo las historias o leyendas regionales, sino las tramas contemporáneas del continente (ver su logo en la Figura 187). La propia lectura que se realiza sobre qué significa la educación popular, partiendo de la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire pero también recuperando repertorios de organizaciones de otros países americanos, se inserta en esa búsqueda por crear conocimientos y formas de actuar que tengan que ver con las realidades de la región.

Las talleristas de Willkas en general mantenían vínculos estrechos con las asambleas de mujeres y todas las decisiones que se relacionaban con el uso del espacio o la planificación de actividades debían pasar por aquellas reuniones, en la que sólo participaban adultas. Si bien en el espacio de niñez participaban educadores varones (aunque en menor cantidad), éstos no asistían a las asambleas de mujeres, y trataban de respetar las dinámicas de Las Mariposas. Esta es una gran diferencia con los otros espacios aquí mencionados, que no cuentan con un enfoque de género tan específico.

Pero otra gran diferencia se encuentra en el sujeto destinatario de las actividades que estas organizaciones realizan. La distinción entre espacios que se piensan con y para niños/as exclusivamente con aquellos que tienen sub-espacios dentro de organizaciones mayores es notoria, dado que en el segundo caso suelen emerger tensiones a lo largo del tiempo, sobre todo cuando se solapan actividades y se disputan los usos de los lugares de trabajo. Tal es así que cuando Mariposas festejó el fin de año en 2019, se produjo un malentendido entre el espacio de niñez y la organización de mujeres adultas. Una de las educadoras que en aquel momento formaba parte de este sub-espacio comentó que el equipo de niñez había dado por sentado que estaba invitado a la celebración, pero al llegar notaron el rechazo que se generó entre las mujeres que habían organizado la jornada al ver que los niños y niñas ingresaban al lugar. La presencia infantil se asociaba al desorden, o al caos, y por lo tanto era percibida como *disruptiva* por las adultas que usualmente no coinciden en el uso del espacio con los/as niños/as.

Incluso, ese mismo día, se había decidido pintar en el muro de entrada de la sede que da a la calle un nuevo cartel con su nombre. Los niños y niñas no pudieron participar en su confección, dado que el equipo adulto no quería que quedara desprolijo. Una de las adultas, que en aquel momento además vivía en el espacio del fondo y participaba de las actividades del espacio, utilizó el término “invasión” para referirse a la llegada de los niños y niñas al festejo: lo habían *invadido*. Esos gestos causaron profundo malestar entre los y las educadoras del sub-espacio infantil de Mariposas.⁵⁷⁰ Si bien no se puede extrapolar linealmente, pocos meses después, y con el agravamiento de la pandemia iniciada en 2020, el equipo de niñez con quien yo venía dialogando como parte de mi trabajo de campo desde 2018 se disgregó.

Estos conflictos se anidan en una matriz adultista, que jerarquiza las problemáticas a resolver, así como asigna prioridades, en este caso al uso del espacio. A medida que se fueron ampliando

⁵⁷⁰ Registro de campo, 21 dic. 2019

las actividades realizadas en la “sede”, los talleres de niños y niñas se iban amoldando a los horarios disponibles. Esta problemática trasciende al caso puntual de Mariposas. Les Pibes del Ombú también vivió situaciones similares, pero con resoluciones inversas. Por ejemplo, en el año 2010, cuando aún se estaba organizando el espacio Merendero, comenzaron a realizarse reuniones entre los vecinos del barrio que querían sumarse a trabajar a cooperativas nucleadas en el Frente de Organizaciones en Lucha (FOL).⁵⁷¹ Algunas reuniones se pautaban los días sábado, que eran el único momento en que los y las talleristas (“los chicos del Merendero”) podían ir a realizar actividades recreativas con los y las niñas del barrio. Las reuniones de vecinos entorpecían el trabajo de taller y merienda de acuerdo a los/as educadores/as. Esta situación duró unos pocos meses, dado que además luego hubo un problema de convivencia entre cómo los vecinos históricos comprendían la organización del trabajo y la llegada de nuevos actores externos al barrio, que pretendían conducir y asignar tareas.

Desde una nueva postura, en el año 2022 se dio un cruce entre los y las educadoras del Merendero y un grupo de militantes del Frente Patria Grande (FPG), con quien se venía dialogando antes de la llegada de la pandemia en 2020 y se apostó a pensar talleres en conjunto cuando el espacio abrió sus puertas nuevamente. En ese caso, se optó por un Taller de Salud para adultos y sobre todo adultas del barrio, así como un Taller de Percusión que inicialmente fue pensado para niños y niñas. Como ya se contaba con la experiencia de Willkas y aquella primigenia del FOL en el propio espacio del Merendero, lo que se sugirió a las militantes es que se respetaran los horarios de Taller con niños/as, sobre todo en lo que hacía referencia al Taller de Salud, que implicaba que personas adultas del barrio ingresaran al Merendero. En algunos casos, se sabía que dichas personas ejercían violencia hacia algunos de los niños y niñas, o sostenían vínculos hostiles con otros. Por lo tanto, los y las educadoras de Les Pibes del Ombú reforzaron la condición característica del espacio: ante todo, es la “trinchera” de las niñeces del barrio. Ante la imposibilidad de coordinar el uso conjunto del espacio -algo que se intentó algunos meses-, el Taller de Salud acabó dictándose en la plaza pública, a dos cuadras de distancia, en conjunto con el Taller de Percusión, que también se desplazó. Pero esta división implicó que al segundo Taller se sumaran personas ajenas al Merendero, y no solamente niños/as o adolescentes.

A la larga, el Taller fue perdiendo sistematicidad, dado que algunos niños y niñas no querían participar con los y las adultas que se acercaban. El enfoque familiarista de las militantes de FPG, sumado a la imposibilidad de contar con un espacio privado para su práctica, acabó por disolver los lazos durante el año 2023, en el que se celebrarían elecciones nacionales. El FPG priorizó trabajar con un merendero que no sólo les cediera el espacio físico, sino que se sumara orgánicamente al Frente, de cara a los objetivos políticos electoralistas.⁵⁷² Esto implicó no sólo

⁵⁷¹ Frente que se desprende del movimiento de desocupados, a partir del año 2005, en la zona sur del conurbano bonaerense. Puede verse la distribución de las organizaciones que lo componen aquí: https://folweb.com.ar/quienes_somos/ (consultado 29 dic. 2023).

⁵⁷² El Frente apoyaba la candidatura del dirigente Juan Grabois, como pre-candidato a la presidencia en las elecciones nacionales.

la discontinuidad del Taller de Salud, que era sumamente popular, sino que las militantes se llevaron los instrumentos musicales del Taller de Percusión, sin ser clara la despedida con los niños y niñas, que aún a octubre de 2023 continuaban preguntando si alguna vez iba a repetirse ese taller o al menos volverían a contar con instrumentos de esas características.⁵⁷³ Estas experiencias se procesaron dentro del Merendero como problemáticas típicas de espacios que no tienen una perspectiva antiadultista en su quehacer diario.

Volviendo al vínculo con Willkas, sin duda el contacto con esta organización tuvo distintas intensidades pero es el que más cercano resulta no sólo entre educadores/as adultos/as de uno y otro espacio, sino entre los niños y niñas de cada uno de ellos. Las invitaciones a participar en eventos que se realizaban en cada uno de los colectivos se sostuvieron en el tiempo, al menos hasta la pandemia, y fueron de variada índole. Por mencionar los más relevantes y que cuentan con registros fotográficos compartidos en las redes sociales del Merendero, se pueden mencionar:

- Taller de Pascuas (Figura 188), organizado por Willkas para niños y niñas en abril de 2014. Hoy adolescentes, muchos de los participantes recuerdan aún esa jornada.



Figura 188: una de las educadoras de Les Pibes del Ombú junto a algunos de los y las niñas del espacio que participaron del Taller de Pascuas organizado por Willkas, 2014. Fotografía de la autora.

- Ese mismo año, se realizó un cierre festivo y lúdico en la plaza del barrio contigua a la manzana donde se emplazan las escuelas a donde asisten los y las niñas de uno y otro merendero (tanto de educación inicial, como primaria y media). En aquel momento, era la única plaza existente, a medio camino de ambos espacios. Se compartió la merienda, actividad característica de ambos colectivos, y se realizaron juegos y talleres lúdicos en distintos espacios de la plaza. Ésta sería el escenario de otras actividades compartidas.

⁵⁷³ Esta charla se repitió por última vez el sábado 14 de octubre de 2023, con un grupo de niñas del Taller de Adolescentes, registro de campo.

Por ejemplo, en 2015, se llevó adelante la feria “No es magia, es ciencia”, organizada por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (Figura 189). En ese momento, en Les Pibes del Ombú se desempeñaban como educadoras una serie de estudiantes de grado de la carrera de Biología (hoy ya desvinculadas del espacio). Mediante su gestión se consiguió hacer una feria de exhibición de experimentos a la que asistieron Les Pibes del Ombú y Willkas.



Figura 189: mesas que se dispusieron por la jornada de “No es magia, es ciencia” organizada en la plaza del barrio en 2015. Fotografía de la autora.

- En el año 2016 se rescatan tres eventos compartidos: un festejo por el Día de las Infancias en el espacio de Les Pibes del Ombú, al que asistió Willkas (Figura 190); la Caravana de los Pibes y las Pibas realizada en Plaza de Mayo, en la que participaron ambos equipos, así como La Vieja del Andén y Al Borde; y finalmente en noviembre de ese año, un evento realizado por Willkas en su sede, con un equipo que brinda talleres de teatro, siguiendo la tradición del Teatro del Oprimido (Figura 193).



Figura 190: Festejo en el Merendero, por el Día de las Infancias. Taller de Zumba, 2016. Fotografía Les Pibes del Ombú.



Figura 191: celebración en la sede de las Mariposas, 2016. Fotografía de la autora.



Figura 192: Foto grupal de Les Pibes del Ombú y Willkas en la sede de Las Mariposas, 2016. Fotografía de la autora.



Figura 193: taller de Teatro del Oprimido en la sede de Las Mariposas, 2016. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

- En 2017, desde Willkas se acercaron a celebrar el Día de las Artes organizado por Les Pibes del Ombú en el Merendero (Figura 194). Luego de esta acción, en la que tanto niños/as como adultos/as de ambos espacios se vieron involucrados, el vínculo entre colectivos se sostuvo sobre todo a través de intercambios entre sus educadores/as. Los círculos de formación por ejemplo dan cuenta de ello, así como la asistencia de educadores/as adultos/as de Willkas a la muestra fotográfica organizada por el Merendero en la Ciudad de Buenos Aires. Recién en 2019 se vuelve a organizar un evento compartido que involucra a las niñeces de ambos espacios, en una merienda colectiva realizada en septiembre de ese año en la misma plaza referida anteriormente (Figura 195). Ya en 2020, al disgregarse el equipo educador del sub-espacio de niñez, no volvieron a organizarse actividades conjuntas entre ambos colectivos.



Figura 194: fotografía grupal de ambos merenderos en Les Pibes del Ombú por el Día de las Artes, 2017. Fotografía de la autora.



Figura 195: ronda de ambos merenderos en la merienda compartida en la plaza del barrio, 2019. Fotografía de la autora.

A través de cada uno de estos contactos, más allá de su persistencia en el tiempo o la naturaleza del vínculo, espacios como el Merendero logran acceder a círculos de participación que tejen red, de diversa intensidad y duración. Por ejemplo, el contacto con Willkas no sólo permitió que el Merendero participara en círculos de formación para Educadores/as Populares; también abrió puertas a participaciones más o menos puntuales en espacios que de otra manera no habrían podido contactarse. Tal fue el caso de la presentación del proyecto de Les Pibes del Ombú en el Foro “Arte para el cambio cultural”, realizado en 2015 en la Comisión Plaza Aviadores Argentinos (Longchamps), donde tres educadores/as del Merendero expusieron en una mesa de qué se trataba el proyecto, y pudieron exhibir una serie de álbumes fotográficos realizados en los talleres con los y las niñas ante un público novedoso.⁵⁷⁴

También por medio de Willkas el Merendero estableció contacto con una organización llamada Movimiento Etiopía a partir del año 2019, que ya colaboraba con donaciones materiales y difusión de la agenda sobre todo de Las Mariposas (el espacio para adultas). Esta organización, nacida en 2013, tiene una particularidad: no tiene un espacio territorial de trabajo único sino que colabora y acompaña a otros colectivos que ya existen en la zona sur del conurbano bonaerense y de la Ciudad de Buenos Aires. Tal como proponen en su sitio web⁵⁷⁵, se manejan a través del establecimiento de lazos con lo que denominan “organizaciones amigas”, que no estén asociadas a ningún partido político. Tienen una serie de pasos a seguir a partir del primer contacto, y luego deciden en asambleas qué actividades hacer en cada sitio.

⁵⁷⁴ Esos álbumes están hoy aún en exhibición en la sala de muestra del Merendero.

⁵⁷⁵ Ver <https://movimientoetiopia.com.ar/> (consultado 25 oct. 2023)

Para el caso de Les Pibes del Ombú, el primer contacto previo a la pandemia implicó una relación más bien esporádica (por ejemplo, con donaciones y ayuda para difundir actividades), hasta el año 2022, en el que un grupo de militantes de Movimiento Etiopía se ofreció para dictar un taller en el espacio del Merendero, acorde a las necesidades de ese momento. Es así que el Taller de Libros Maravillosos y el actual taller lúdico con los y las niñas más jóvenes del espacio (Taller de Peques) fue y es dictado en gran medida por dos talleristas provenientes de aquella organización.⁵⁷⁶ De este modo, si bien el vínculo es asiduo y semanal, tampoco se ha fundido en un solo espacio, es decir, los dos talleristas no toman decisiones globales sobre lo que ocurre en el Merendero y sostienen su filiación a Movimiento Etiopía. Este tipo de vínculo es novedoso y queda abierta la puerta para ver hacia dónde se dirige. Por otra parte, dado que desde aquella organización sostienen lazos con medios comunitarios como ANRed (Agencia de Noticias RedAcción⁵⁷⁷), el Merendero ha podido dar a conocer sus actividades mediante notas periodísticas polifónicas que amplían el público al cual se accede (Figura 196).



Figura 196: portada de la nota online publicada por ANRed en agosto de 2020, mientras el Merendero llevó adelante una olla popular para acompañar a las familias del barrio. Esta nota fue escrita entre una de las educadoras y algunos de los niños y niñas históricos del espacio⁵⁷⁸.

⁵⁷⁶ Ninguno de ellos vive en el barrio, sino que provienen de otros partidos de la zona sur del conurbano.

⁵⁷⁷ Pertenece a la Red Nacional de Medios Alternativos, y funciona como Agencia de Noticias desde el año 2002. Parte de su misión es colaborar con organizaciones sociales y dar a conocer sus problemáticas y actividades.

⁵⁷⁸ Se puede acceder a la nota completa aquí:

<https://www.anred.org/2020/08/28/un-espacio-que-no-es-para-chicas-y-chicos-sino-de-las-chicas-y-chicos/> (consultado 25 oct. 2023)

El concepto de “organizaciones amigas” no es exclusivo de Movimiento Etiopía. Funciona para definir lazos entre colectivos, que forma parte de una jerga más extendida entre organizaciones de base. La relación entre Willkas y Les Pibes del Ombú se califica de igual modo. Se puede pensar que de esa manera se entienden las alianzas políticas entre pequeñas organizaciones autogestivas que identifican problemáticas comunes, e intercambian recursos de distinto tipo para afrontarlas. Por ejemplo, dado que Les Pibes del Ombú cuenta con reconocimiento municipal, en el año 2018 colaboraron con Las Mariposas para que éstas pudieran solicitar un subsidio para asistir al 33º Encuentro Plurinacional de Mujeres realizado en Trelew (Argentina).



Figura 197: La amistad materializada no sólo en los eventos compartidos, sino en el encuentro de los símbolos, como son las banderas. Septiembre de 2019, en la Plaza de Villa París. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

De igual modo, cuando se requieren avales para presentarse a solicitudes estatales, dependiendo de las características de las convocatorias, las organizaciones “amigas” prestan sus firmas para habilitar la presentación. Tal fue el caso del proyecto de Puntos de Cultura, que requería para organizaciones sin personería jurídica una serie de avales de colectivos que sí contaran con dicho reconocimiento. Para ese fin, el Merendero obtuvo la colaboración de la organización Amigos de la Tierra, radicada en Ministro Rivadavia (dentro del partido de Almirante Brown), con quien se habían tejido lazos a partir de la pandemia. Si bien en eventos puntuales previos se había coincidido con representantes de dicha organización (por ejemplo, en el Foro cultural de

2015), el vínculo recién logró establecerse en el año 2021, lo que permitió que brindaran su aval institucional. Con ellos además se intentó realizar una presentación de un proyecto socioambiental dentro del Programa Nacional de Inclusión Socioproductiva y Desarrollo Local “Potenciar Trabajo”, del entonces Ministerio de Desarrollo Social nacional, que luego no tuvo seguimiento, pero que implicó un acercamiento con dicha organización. En él se trabajaría con jóvenes del barrio que estuvieran interesados en pensar un plan de salud comunitaria y ambiental, dirigido por uno de los educadores del Merendero. Esta actividad se desarrolló en paralelo al trabajo mancomunado con el equipo de trabajadoras de la agrupación Patria Grande, al día de hoy ya desactivado.

En esta sintonía, a partir del contacto de uno de los educadores del Merendero, se inició una relación (sobre todo entre adultos/as) con los y las militantes de la Reserva Natural Las Flores⁵⁷⁹, en Longchamps. En el año 2021, para conmemorar el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, el Merendero participó en una actividad que este espacio había organizado en la Reserva, asistiendo con el grupo de adolescentes a compartir el día (Figura 198). Al presente, algunos de ellos siguen pidiendo volver a ese predio. Pero además con este equipo se está planificando otro tipo de acción sobre los barrios que se vieron afectados por la sequía agravada del año 2022. Los hogares dependen del bombeo del agua que viene de las napas subterráneas, que se secaron, dejando a distintos barrios sin servicio. La reinstalación de bombas más profundas no pudo ser afrontada económicamente por todas las familias, por lo que se planifica una acción conjunta entre organizaciones para hacer una presentación ante las autoridades del Municipio.

⁵⁷⁹ A partir de una movilización vecinal, iniciada en 2012, en defensa de este espacio verde situado en Longchamps, se conforma en 2017 el centro comunitario del Barrio Campo Ramos “Refugio la Esperanza”, que realiza distintas actividades con la comunidad en el área de educación ambiental, sobre todo con niños y niñas. La conformación de la reserva tuvo como última victoria importante la declaración en 2023 de “Paisaje Protegido de Interés Provincial”.



Figura 198: Registro de la actividad en la Reserva Natural el 24 de marzo de 2021. Instagram de Les Pibes del Ombú

Como se observa, las relaciones entre las organizaciones atienden múltiples dimensiones de la vida barrial. Durante su trabajo de campo en la provincia de Jujuy, Virginia Manzano refiere a la obra de la Organización Barrial Tupac Amaru como productora y sostén de una “trama de bienestar”, que abordaba en su militancia diversas prestaciones sociales que hacían a la vida de la población. No era sólo una cooperativa de trabajo o de vivienda, sino que “[...] se componía de servicios en salud, escuelas, asistencia legal, deporte, centros culturales, recreación, y socorro ante la muerte.”⁵⁸⁰ Las organizaciones con las que el Merendero se vincula también intentan recomponer una trama más amplia de lo que ocurre en sus horarios de talleres. Trabajar con los niños y las niñas implicó conocer sus barrios, las necesidades de las familias y de las instituciones que ellos/as transitan (desde la escuela hasta la iglesia).

Si bien no es lo mismo instituirse como “espacio de y para las infancias” que tener un sub-espacio dedicado a ellas en el marco de una organización con otros objetivos, los caminos que fue recorriendo cada equipo de trabajo confluyeron, ya sea en marchas y consignas concretas (protestas por ejemplo ante la baja de edad de imputabilidad) como en encuentros de formación, como ser, los de Educación Popular. Este camino arribó para el caso de muchos de estos espacios pero sobre todo del Merendero a percibirse como centros promotores de proyectos culturales. Incluso Les Pibes del Ombú quedó integrado al Registro Federal de Cultura, elaborado por el Ministerio nacional de Cultura. Los modos en que se perciben y se definen estas experiencias políticas comunitarias hablan de repertorios y trayectorias que no

⁵⁸⁰ Manzano, «Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: la Organización Túpac Amaru en el norte argentino», 60.

niegan la singularidad de cada una pero la inscriben en estas tramas colectivas más amplias, y tan complejas de sistematizar, aún cuando compartan rasgos que las vuelven afines. En este punto, todas estas producciones audiovisuales de variada circulación implican un acto de reconocimiento mutuo entre organizaciones, a partir del cual se puede pensar la idea de “amistad”: *identificarse* primero, *reconocerse* en el modo de aparecer de los otros y generar una *alianza* política y militante.

Reconocerse: “más que un comedor, esto parece un centro cultural”

Recuperar estas alianzas y relaciones “amistosas” entre organizaciones no busca sólo pensar o reponer un contexto local e histórico. Sin duda, no podría entenderse la identidad de estos espacios sin esas redes. Cuando Jeffrey Juris analiza movilizaciones públicas como las contracumbres realizadas frente a eventos de gran envergadura organizados por organismos internacionales (desde la Unión Europea hasta el Fondo Monetario Internacional), hemos visto que se refiere a las relaciones entre estas redes “informales” [*informal networks*] como “solidaridades afectivas”.⁵⁸¹ Éstas se sustentan en ciertas emociones o energías emocionales (enojo o rabia, por ejemplo) que funcionan como ligamento entre organizaciones y activistas que coinciden en aquellas protestas masivas; pero también se apoyan en lazos de amistad y construcción de consensos para tomar decisiones sobre cómo movilizarse. Muchas de estas emociones se experimentan de manera intensa en los encuentros coordinados, más allá de las experiencias propias y más cotidianas de las distintas organizaciones movilizadas. Los encuentros sostenidos por el Merendero y las organizaciones aquí mencionadas podrían pensarse bajo esta lógica, más allá de las diferencias existentes entre uno y otro escenario.

Pero lo interesante que se desprende de esta revisión es la afinidad estético-afectiva que implican todas ellas miradas en conjunto. Al revisar las imágenes producidas y compartidas en las redes de espacios como Les Pibes del Ombú, La Vieja del Andén o Al Borde, los repertorios compartidos saltan a la vista. Los modos en que se habitan los espacios propios y extensivamente el espacio público coinciden. Las materialidades, texturas y tonalidades (de sobresalientes colores) permiten identificar modos de hacer y de aparecer compartidos que están disputando, entre otras cosas, la *imaginación* en el territorio, en dos sentidos: cómo se imaginan estas niñeces populares y qué es lo que ellas imaginan.

Por otra parte, existe una similitud material entre los espacios que se habitan en cada caso, donde se exhibe y se da cuenta de las construcciones precarias, inacabadas, siempre en proceso de reparación, que no son exclusivos de un espacio solo. Por ejemplo, la sede de Las Mariposas, al igual que la de la Vieja del Andén (mucho más reciente) o la del Merendero avanzan lentamente en la mejora edilicia de los espacios, a la par que los pueblan de sus iconografías predilectas, banderas y consignas. En el caso de La Vieja del Andén o el propio Merendero, la

⁵⁸¹ Juris, «Performing politics: image, embodiment and affective solidarity during anti-corporate globalization protests», 65.

constante publicación de sus actividades y sus participantes permiten mantener incluso para personas ajenas a los espacios un seguimiento de su día a día.

Es interesante recuperar qué ocurre ante este flujo de imágenes y las decisiones más o menos determinadas que cada espacio toma al respecto de su uso y publicidad. Por ejemplo, al ser Willkas un sub-espacio de niñez dentro de una organización de mujeres adultas más vasta, la decisión sobre cómo hacer uso del espacio físico no es sólo del primero. Por eso en su interior la mayor parte de los símbolos e imágenes se corresponden a la lucha feminista del equipo adulto que a la propia producción de las niñeces. Si bien cuentan con un espacio de manuales y libros (al menos hasta el año 2020) que se corresponde con el taller de acompañamiento escolar que funciona allí semanalmente; el salón que se utiliza para todas las actividades desarrolladas en la sede es bastante más sobrio que los espacios de Les Pibes del Ombú, poblados todos ellos por las producciones de los talleres de niños y niñas (Figura 199).



Figura 199: la biblioteca del Merendero, 2022. Fotografía de la autora.

Pero la producción visual del Merendero también se materializó en espacios externos. Por ejemplo, en las muestras ya referidas de fotografías, nacidas como tales en 2019 pero apoyadas en una tradición más antigua de producciones de carteles murales y álbumes fotográficos. Éstos últimos comenzaron a hacerse en el año 2013, conservándose hasta el presente, y han viajado o itinerado por las distintas presentaciones de las que el Merendero participó. Por ejemplo, en el Foro realizado en el año 2015 en Longchamps, además de la presentación oral de los educadores, se compartieron los álbumes hechos en los talleres de literatura infantil que en ese momento tenían lugar en el Merendero (Figura 200 y 201).



Figura 200: Mesa de debate en el Foro Arte para el cambio cultural, realizado en Longchamps en el año 2015. Fotografía del espacio Centro de la Plaza.



Figura 201: Álbum de fotografías de Les Pibes del Ombú, compartido durante el Foro Arte para el cambio cultural, realizado en Longchamps en el año 2015. Fotografía del espacio Centro de la Plaza.

Este mismo álbum sería luego compartido y transportado a las dos exhibiciones fotográficas realizadas en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2019 (en junio y en octubre), ya mencionadas en la Parte II. En esta ocasión, para la primera de ellas, se invitó a los y las educadoras del espacio de Willkas, quienes quedaron entusiasmados con la producción gráfica del Merendero, tanto los álbumes como los paneles de fotografías. Tal es así, que para el cierre de año de su espacio realizaron una recolección de fotografías de Willkas que expusieron dentro de la sede. Dado que el espacio con el que cuentan es pequeño, y sabían que no iban a durar en el tiempo, en esa ocasión los y las niñas pudieron llevarse las fotografías a la casa. Por lo tanto, la muestra duró un solo día.⁵⁸²

⁵⁸² Comunicación personal con una de las educadoras de Willkas, 21 dic. 2019.

Esos mismos paneles fotográficos participaron luego de la primera muestra merendera en la MOCCA (Muestra de Organizaciones Comunitarias y Culturales Autogestionadas) realizada en Burzaco, en julio de 2019, referida anteriormente. Allí, además de coincidir con organizaciones como Mariposas, Movimiento Etiopía o Al Borde en la presentación de cada proyecto, fue la primera vez que los paneles se mostraban en el partido de Almirante Brown. Recién a fines de ese año, la muestra se establecería para el cierre del ciclo 2019 en el propio Merendero. El camino que recorrió esa exhibición itinerante fue relativamente fortuito. De hecho, había sido concebida para la “Merienda Aniversario” celebrada en el Espacio Chacabuco (CABA) en junio de 2019, y a partir de la oportunidad que la MOCCA abrió, se transformó en una muestra itinerante, que continuó su recorrido hasta el año 2023.

Los hitos que la muestra de fotografía del Merendero recorrió fueron:

- 1) Espacio Chacabuco, junio 2019. Allí asistieron los y las niñas junto a todos/as los/as educadores/as adultos/as del espacio. También asistieron los y las educadoras de Willkas.
- 2) La MOCCA realizada en Burzaco en julio de 2019, en una plaza pública cerca de la estación de tren.⁵⁸³
- 3) La muestra y peña folklórica realizada en el Espacio Cultural Bonpland (CABA) en octubre de 2019, donde por primera vez el Merendero organizó un evento musical que involucró a distintos artistas del circuito de las peñas folklóricas, al que pertenecía uno de los educadores de Les Pibes del Ombú.
- 4) El Día de las Artes de diciembre de 2019 en el espacio Merendero, donde se expusieron todos los paneles fotográficos en el espacio de ludoteca (dado que aún no existía el espacio de exhibición).
- 5) Tres de los paneles originales quedaron expuestos a modo de “muestra permanente” en el espacio de exhibiciones inaugurado en diciembre de 2022 en el Merendero.
- 6) Algunos paneles se llevaron a la Peña Merendera realizada en el Centro Cultural Casco Histórico (CABA) en el año 2023. En este caso, el evento principal fue la peña musical, pero se realizaron actualizaciones de los paneles fotográficos, que se colocaron al ingreso del local.
- 7) Estos mismos paneles más la muestra temporaria de “El arte del potrero” del Taller Misterioso de Adolescentes fueron exhibidos en la nueva edición de la MOCCA 2023, en Claypole.

Si bien el Merendero desde temprana fecha contó con un registro fotográfico poco común de sus actividades diarias sábado a sábado, con publicaciones semanales desde el año 2011; es recién a partir de la experiencia de los paneles fotográficos que comienza a delinearse una concepción más coherente y sistematizada de cómo dar a ver las relaciones entre niños/as y adultos/as en

⁵⁸³ En 2020 y 2021, por causa del aislamiento obligatorio establecido durante la pandemia de COVID, el Merendero participó de manera virtual en la MOCCA.

un espacio entendido como organización política y militante que trabaja específicamente con infancias. Esto coincide con mi proceso de investigación doctoral, que empezó a prestar especial atención a la producción estética del propio espacio, así como de las organizaciones con las que el Merendero establecía lazos y alianzas, o compartía actividades y preocupaciones. El diagnóstico surgido del trabajo de campo y de investigación apuntaba a una sobreexposición de las infancias populares de zonas periurbanas y pobres, que lejos estaba de generar espacios de identificación y reconocimiento. Más bien, todo lo contrario: las imágenes que se asocian a estas poblaciones refuerzan estigmas y clichés que operan negativamente en su percepción hacia dentro y fuera del barrio. Por otro lado, ninguno de los niños y niñas del Merendero asistió a espacios exhibitivos ni artísticos ni de ningún tipo, con la excepción de uno de los adolescentes que recorrió junto a dos educadores del Merendero el Museo Nacional de Bellas Artes (CABA), puesto que le interesaba el dibujo y la creación artística.⁵⁸⁴

Ahora bien, la presencia de estas organizaciones, ya sea en sus actividades territoriales propias como en los encuentros más esporádicos que implican utilizar el espacio público e intervenirlo (temporalmente), refuerza una producción cultural local. Esta Parte III comenzó de hecho señalando que muchas de las actividades vecinales o comunitarias habían seguido un camino de mayor o menor institucionalización como difusoras de iniciativas culturales barriales. Las organizaciones aquí mencionadas encajan en esa descripción, que podría entenderse como “cultura viva”, tal como lo propone Célio Turino, historiador y gestor cultural brasileño, quien ideara el Programa Cultura Viva en Brasil en 2004 que funcionó como modelo para Puntos de Cultura en Argentina unos años después. Turino destaca que “punto de cultura” fue el nombre que mejor sintetizó el concepto del hacer cultural en el territorio, algo que ya existía en las comunidades incluso antes de la ideación misma del programa nacional, y que no depende de Estados, gobiernos o leyes para existir. Según él, todo parte de un concepto simple: potenciar lo ya existente y articular los puntos en una red, conservando su autonomía y protagonismo.⁵⁸⁵ Reponer la historia de estos nodos de producción cultural, que además ubican a las infancias en su centro, se articula al presente con programas estatales de mayor envergadura y de alcance nacional (o hasta internacional), en los cuales las organizaciones pueden decidir insertarse si así lo desearan, sin renunciar a la producción local autogestiva.

Por otro lado, como contrapunto con las imágenes que estigmatizan a los NNyA de sectores populares, estas organizaciones se vuelven un contra-archivo o una memoria alternativa, que exhibe a esta población realizando otras actividades que ya no responden al modelo de la minoridad peligrosa (ni tampoco solamente en peligro). Estas niñeces aparecen jugando o divirtiéndose, bailando en la calle o en las plazas, participando de los carnavales municipales, reclamando por sus derechos en distintos escenarios, compartiendo comidas y meriendas, produciendo cultura. No solamente esto ocurre puertas adentro en los talleres de cada espacio;

⁵⁸⁴ Registro personal, 11 de enero de 2019.

⁵⁸⁵ Célio Turino, *Por todos los caminos. Puntos de Cultura en América Latina*. (Caseros/Sao Paulo: RGC Libros/Instituto Casa Comum, 2022), 9.

tampoco en la materialización más efímera que propone algún evento específico en el entorno público (que igualmente no hay que subestimar). Poder compartir en plataformas digitales de mayor acceso estas producciones audiovisuales y gráficas es intentar ampliar el alcance que pueda conseguir este repertorio visual con el que las niñeces e incluso los lugares que habitan (los barrios) *aparecen*. También implica un constante flujo de producción de material (con mayor o menor grado de elaboración) de estos espacios que mantienen actualizadas sus páginas web o redes sociales.

Durante la pandemia, y debido a la cuarentena obligatoria, estos espacios tuvieron que reinventar modos de trabajar. Si bien la mayoría se presentó como “trabajadores/as esenciales”⁵⁸⁶ con permisos especiales de circulación; también hubo que pensar propuestas virtuales. De todas las medidas implementadas, se destaca aquí la que el Merendero inició en 2020, bajo el rótulo de “Ciclo de Cultura Colectiva”. En él, se realizaron por un lado charlas virtuales (“Merienda con charlas”) en el horario en el que se suele compartir la copa de leche los sábados; y por otro un posteo semanal llamado “Postales del Recuerdo”, que recuperaba distintas aristas de trabajo llevadas adelante entre 2008 y 2020, revisando el archivo visual y fotográfico que se había construido en esos años. En el primer caso, las charlas abarcaban artistas -sobre todo del mundo musical y particularmente del folklore argentino- así como agrupaciones con las que se compartía alguna afinidad. De hecho, una de las últimas charlas fue con una representante de Ternura Revelde, organización ya mencionada en la Parte II, con quien se debatió sobre conceptos como “adultocentrismo” y “participación política infantil y juvenil” (ver Figuras 202 a 206).

⁵⁸⁶ Si bien se fue ampliando el esquema que reconocía qué era “esencial” a la hora de otorgar permisos de circulación, desde temprana fecha quedó tipificado por resolución del gobierno nacional qué se entendía por personal esencial. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/coronavirus-reglamentacion-de-temas-laborales-del-decreto-presidencial> (consultado 22 dic. 2023)



Figura 202: luego de la charla con Ternura Revelde, se realizó una publicación recuperando los ejes fundamentales y recomendando lecturas ampliatorias sobre el tema.

Con muchos de los y las entrevistadas se sostenían ya lazos previos, y el espacio virtual (sobre todo, transmisiones en vivo por Instagram o Facebook) se pensó en continuidad con los modos en que se habitan los espacios físicos. Es decir, intentando reproducir los tipos de intercambio que con cada una de las figuras con que se conversó se solían mantener antes de la cuarentena. La idea de que la cultura se produce a partir de relaciones entre personas y equipos y que por otro lado se comparte afectuosamente atravesó todo el ciclo, que culminó en 2021.⁵⁸⁷

⁵⁸⁷ Todas las transmisiones se pueden ver en las redes sociales de Les Pibes del Ombú al presente de escritura de esta tesis.



Figura 203: Captura de pantalla del volante que se hizo circular para el ciclo de charlas en Instagram.



Figura 204: captura de pantalla de la publicación que anunciaba el inicio de la sección “Postales del Recuerdo”.

Se recuperó esta propuesta virtual porque también en ese campo (e incluso bajo condiciones extraordinarias) se siguió apostando a una construcción de red anclada en la producción cultural. La impronta del Merendero se hizo presente no sólo en las charlas sino también en la difusión previa y posterior a cada encuentro virtual, que implicó una producción gráfica significativa y ordenada. Si bien la confección en sí de volantes recayó en manos adultas, entre evento y evento se dialogaba con los y las niñas para tomar decisiones sobre qué publicar o cómo dirigir la entrevista en cada ocasión. Además, los y las adolescentes que ya contaban con celular y conexión a internet en sus hogares, solían conectarse y participar en las transmisiones en vivo.

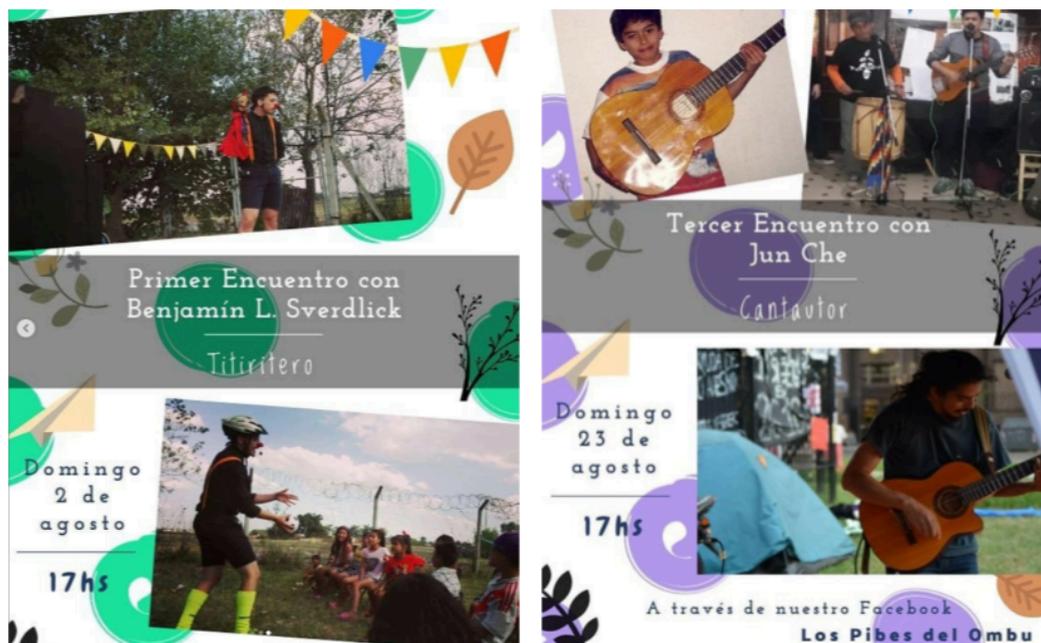


Figura 205: La presentación de los y las invitadas inició con este ciclo de charlas pero se sostuvo luego de la pandemia al invitarlos/as a eventos presenciales. Por ejemplo, en las peñas musicales organizadas por el Merendero en 2022 y 2023, se continuó con la presentación previa de cada artista en las redes sociales.



Figura 206: algunas de las producciones que se realizaron en el perfil de Instagram del Merendero entre 2020 y 2021.

No es menor la preocupación de estos colectivos por dejar asociados a sus espacios símbolos, colores y consignas, sobre todo las de confección propia. En el caso del Merendero, la creación de estandartes con su nombre fue una preocupación constante, a veces motorizada por los/as educadores/as adultos/as y otras por los NNyA. Por ejemplo, la primera bandera se confeccionó en 2013, por sugerencia de los y las talleristas (Figura 207).



Figura 207: esta primera bandera duró cuatro años. Incluyó el símbolo del Ombú que aún hoy figura en el escudo del Merendero y la casilla original donde se trabajó entre 2008 y 2018. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

Si bien esta bandera no contó con una gran planificación, sí fue realizada por todos/as los/as integrantes del Merendero. Pero en el año 2017, el Taller Corazón Valiente, compuesto por niñas y preadolescentes mujeres, sugirió que era hora de realizar una nueva bandera. Todos/as los/as integrantes aceptaron, y la confección quedó en manos de ellas, desde su diseño hasta su pintura final (Figuras 208 a 213).



Figuras 208 y 209: Capturas de pantalla del perfil de Facebook de Les Pibes del Ombú, mostrando el avance del diseño y confección de la bandera, así como a quienes tuvieron la idea de llevar todo adelante.



Figuras 210 y 211: el objetivo de la nueva bandera era que pudiera mostrarse en el Día de las Artes, a realizarse en diciembre de ese mismo año. Fotografías de Les Pibes del Ombú



Figura 212: Estrenando bandera en el Día de las Artes, diciembre de 2017. Fotografía de Les Pibes del Ombú



Figura 213: la bandera se utilizó para varias actividades públicas del Merendero. Peña Merendera 2023, CABA. Fotografía de Agustín Fal.

Este mismo equipo de niñas había diseñado un cartel en el año 2016, que luego fue utilizado durante la pandemia para acompañar las fotografías que exhibían el trabajo que una de las educadoras llevó adelante en la cuarentena al sostener una olla popular⁵⁸⁸ para el barrio (Figuras 214 y 215).



Figura 214: cartel diseñado en 2016 por las niñas del Taller Corazón Valiente. Fotografía de la autora.

⁵⁸⁸ El Merendero no tiene tradición de realización de “olla popular”, es decir, la producción de comidas diarias para que las familias se lleven a sus hogares. Pero la crisis ocasionada por la pandemia implicó replantearse las necesidades. Por lo tanto, durante el año 2020, donde no hubo talleres presenciales, se juntaron donaciones que se hacían llegar a la única educadora que vive en el barrio donde está el Merendero, quien junto a su familia cocinó varias veces a la semana durante meses comidas para alimentar a cerca de 80 familias.

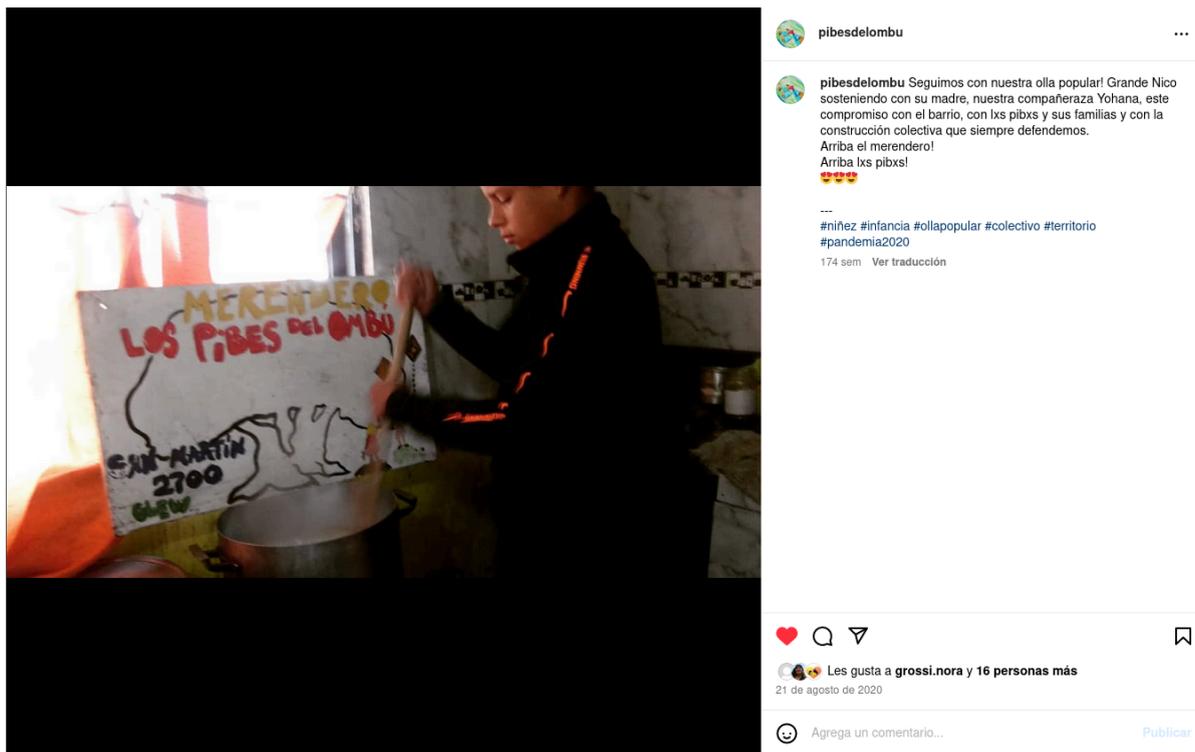


Figura 215: el mismo cartel se utilizó durante la olla popular organizada en el año 2020 por la pandemia para acompañar el seguimiento por redes sociales. Aquí está uno de los adolescentes participando de la cocina.

Un hito interesante para recuperar en este recorrido de producción de imágenes es la confección de la pintura mural que en 2023 se realizó para el espacio de la cocina. Uno de los educadores conocía a un muralista que se ofreció a pintar una de las tres construcciones que existen en el lote del Merendero. Se realizó una selección de fotografías para el artista, que mostraban no sólo las dimensiones de dichas construcciones sino también actividades diarias que los y las niñas llevaban a cabo los sábados. El muralista se acercó finalmente con una serie de bocetos, que luego obsequió al Merendero (Figuras 216 y 217), y al cabo de tres jornadas entre mayo y julio de 2023, se concretó el mural, en el que se observan 1) un niño y una niña jugando al fútbol bajo el sol, 2) una niña leyendo bajo el Ombú, 3) el nombre del espacio (Les Pibes del Ombú) entre las ramas del árbol y una Wiphala⁵⁸⁹ y 4) un arco de fútbol, sobre el que se ven tres estrellas, que simbolizan las tres copas del mundo obtenidas por la Selección nacional de Fútbol mayor masculina, junto a la copa mundial, dibujada a un costado (Figura 218). Figuran también el nombre del artista, a pedido de los y las educadoras del Merendero, y el nombre del

⁵⁸⁹ La Wiphala es un símbolo indígena que representa a la Pachamama y el cosmos, así como a un conjunto de entidades (animales, plantas, piedras, humanos, entre otros) que hacen a la vida en armonía. Está conformada por 49 cuadrados de igual tamaño aunque de distintos colores (cada uno con un significado). De origen andino-amazónico, la Wiphala se difundió a otros pueblos indígenas del territorio latinoamericano, así como a quienes no necesariamente pertenecen a un pueblo originario. Ver más en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/wiphala-simbolo-de-la-vida-en-armonia> (consultado 20 dic. 2023).

abuelo de varios niños y niñas del barrio, que acompañó el crecimiento del espacio hasta su muerte en 2018.





Figuras 216 y 217: Bocetos realizados por Julius Gonup para el mural del Merendero, 2023.



Figura 218: Cocina pintada. Se observa el resto del terreno, donde se emplazan además la Biblioteca y el espacio de ludoteca y muestra en el fondo, 2023. Fotografía de la autora.

En este caso, cada elemento funciona como símbolo que identifica algún rasgo del Merendero: el ombú, que forma parte del logo de la institución; las actividades de los talleres (el fútbol, la lectura) y la pasión por el fútbol que atraviesa a las infancias que asisten sábado a sábado,

materializada en las estrellas y la copa mundial. El arco, que ya existía en un dibujo previo, fue pedido por los NNyA, dado que esa pared forma parte de la pequeña cancha improvisada donde practican deporte en el Taller de Fútbol, desde 2017. La Wiphala en cambio fue a pedido de uno de los educadores, quien sostuvo una charla con los NNyA para acordar si ese símbolo podía figurar en el mural y cuál era su significado. Finalmente, el uso de lenguaje no binario en el artículo “Les” de “Les Pibes del Ombú”, también fue acordado con los NNyA, sobre todo con el Taller de Adolescentes, que es el que promovió su uso al confeccionar el escudo del Taller de Fútbol en 2022, que figura en las camisetas oficiales del equipo.

Por lo tanto, la confección del mural no recayó solamente en el artista, y esto no refiere tan sólo a negociar qué elementos incluir, sino que luego de hechos los trazos globales, los NNyA así como los y las educadoras fueron pintando y dándole color a las paredes (Figuras 219 a 221). El resultado final generó un contraste notorio no sólo entre las distintas construcciones al interior del Merendero, sino en relación a las casas circundantes. Algunos vecinos y vecinas se detenían a leer la inscripción con el nombre (“Merendero y Centro Cultural Les Pibes del Ombú”) e incluso algunos niños y niñas que suelen asistir los sábados venían con sus celulares para sacarle fotos al flamante mural.



Figura 219: Adolescentes pintando el mural merendero, 2023. Fotografía de la autora.



Figura 220: Uno de los educadores, los y las adolescentes y el muralista Julius pintando el mural merendero, 2023. Fotografía de la autora.



Figura 221: NNyA del Merendero pintando el mural, 2023. Fotografía de la autora.

En el caso de las figuras humanas pintadas, se dio un juego de intentar identificar quiénes eran -más allá de que el artista no lo hizo pensando en una persona concreta-. El niño y la niña jugando al fútbol quedaron asociados a dos de los/as niños/as que forman parte del Taller de Fútbol y que asisten al Merendero hace muchos años. Por otro lado, a la chica leyendo bajo el árbol la asociaron conmigo (“parece Greti leyendo”⁵⁹⁰), dado que compartimos algunos rasgos de posible identificación y soy quien dicta en general los talleres de lectura o donde los libros son centrales (Figura 222).

⁵⁹⁰ Estos comentarios fueron hechos por NNyA así como algunos/as educadores/as tras la primera jornada de pintura en en mayo de 2023.



Figura 222: la niña/joven lectora del mural, 2023. Fotografía de la autora.

Se aventura además que la identificación de una educadora con la figura de la persona que lee responde a una construcción de los y las educadoras del espacio como personas con formación y que disfrutaban de ciertas actividades culturales o de índole intelectual.⁵⁹¹ De cualquier modo, en la confección del mural específico pensado para el espacio y reapropiado por los NNyA que además participaron en la pintura se generó un acto de reconocimiento y de identificación. No sólo respecto de quiénes podrían ser esas figuras humanas, sino también como marca de presencia dentro del barrio [*landmark*] (Figuras 223 y 224).

⁵⁹¹ Una de las educadoras que vive en el barrio y dicta el Taller de Fútbol me dijo en una ocasión que ella siempre le decía a sus hijos que charlaran conmigo o con otro de los educadores (estudiante de Sociología en la Universidad de Buenos Aires) porque “hablábamos bien” y se notaba que éramos “cultos”. Charla informal, 16 de octubre de 2022.



Figuras 223 y 224: capturas de pantalla de *Google Street View*, donde se ve el Merendero ya pintado, 2023⁵⁹².

Si bien el Merendero siempre sostuvo una relación de pertenencia y de exterioridad con el entorno, ahora en su propia materialidad (observable desde la calle) se refuerza esa tensión. Esto es, la precariedad de las edificaciones al interior del Merendero y su constante remodelación como un trabajo en progreso que nunca culmina no dista tanto de lo que ocurre con las casas de las familias cercanas. Sin embargo, la materialidad similar no igualaba las prácticas en los espacios (el Merendero y las casas), porque los modos de habitarlos eran [son] distintos. Ingresar al Merendero implica sólo cruzar una reja en términos físicos, pero como ya se ha mencionado antes, las maneras de estar y crear comunidad volvieron al espacio un refugio afectivo, en el que se ensayan otras formas de vincularse entre NNyA y adultos/as. Los

⁵⁹² La captura corresponde a la fecha 20 de diciembre de 2023.

espacios como el Merendero suelen funcionar y compartir rasgos con los barrios populares donde se emplazan. Pero la intención de transformación, en este caso para hacer frente a las violencias adultistas, y la propia conformación singular de un equipo de trabajo que no vive en el barrio, lo distinguieron de otras instituciones y entornos familiares locales.

Ahora, tras la confección del mural, no es sólo la dinámica de las relaciones lo que distingue al Merendero del entorno. Existe una propuesta estética, negociada entre el artista, los y las educadoras y los NNyA, que resalta visualmente, por no tener parangón con ninguna edificación cercana. Existe un mural próximo, que pertenece al club de fútbol Villa París Crece, y que exhibe la niñez del futbolista célebre Diego Armando Maradona, haciendo un paralelismo entre las condiciones precarias en las que vivió el jugador durante su infancia y la realidad actual de los NNyA del barrio. Pero más allá de este paredón, no es usual encontrarse con murales de envergadura, y menos aún realizados (incluso parcialmente) por niños y niñas. Por otro lado, en este caso es necesario recalcar el trabajo conjunto entre quienes forman parte del espacio, más allá de la propuesta artística profesional del muralista. Si se compara este episodio con el que se narró anteriormente en el caso de la pintada de la pared de ingreso a la sede de Las Mariposas, se notará la diferencia en cuanto a cómo se promovió (o no) la participación de los distintos actores que hacen a estos espacios. Cuando se menciona que existe una especificidad de las organizaciones que trabajan con infancias, en parte se hace referencia a esos gestos que parecen mínimos pero que permiten identificar qué visión existe sobre la niñez y qué lugares se les habilitan en la convivencia con adultos/as, es decir, cómo pueden intervenir los espacios que se supone son comunes.

Al convocar a un profesional, y apostar a una producción prolija del mural, se dio una discusión sobre cómo trabajar con NNyA, para que también pudieran ser parte. Esto implicó negociar un balance entre apostar a un resultado “bien hecho” y “bello” y habilitar la participación de quienes no tenían un conocimiento sobre cómo pintar un mural (tanto niños/as como adultos/as). El Merendero ya contaba con una experiencia previa: en 2018, con un educador que hoy ya no forma parte del equipo, se pintó la pared de la biblioteca con aerosol. Si bien se consensuó cómo hacerlo, el resultado no tuvo el mismo impacto que el mural de 2023. Por ejemplo, en aquella experiencia primera, los niños y las niñas estaban satisfechos/as y alegres con el resultado pero constantemente marcaban algunos errores o imperfecciones, resultantes de la falta de práctica y orden con que se llevó adelante la pintura. En el caso más reciente, en cambio, hubo un maravillamiento ante el resultado final (que se materializa en la cantidad de fotografías que buscan sacarse con el mural de fondo, ver Figura 225 a modo de ejemplo) y los NNyA cada tanto remarcan qué parte pintaron ellos/as, como motivo de orgullo. Es decir que además del proceso, importa el producto. Esto se destaca dado que en el caso de algunos sectores subalternos, sus producciones audiovisuales son pensadas más desde las dinámicas de su confección y no sólo desde el producto final obtenido, tal como destaca Carolina Soler respecto de la filmografía indígena reciente. La experimentación y la creación (incluso de un

“cine imperfecto”) sobrepasan la búsqueda de una perfección estética.⁵⁹³ En el caso del Merendero, no obstante, la evaluación de las actividades por parte de los NNyA hay que pensarlas desde dos ejes: cómo se identifican y reconocen en aquello que se hizo y su participación; y la “calidad” de lo producido (por ejemplo, la “belleza”).



Figura 225: Posando junto a la copa mundial del mural,2023. Fotografía Les Pibes del Ombú.

En los últimos años, se ha vuelto frecuente pensar a la política como una disputa por el “reparto de lo sensible”, tal como lo entiende Jacques Rancière. Para este filósofo argelino, “la política” ocurre cuando las personas se plantean cómo habitar un espacio común y hacer valer su voz:

“[...] esta distribución y redistribución de los lugares y las identidades, de lo visible y de lo invisible, del ruido y de la palabra constituyen lo que denomino ‘reparto de lo sensible’. La política consiste en reconfigurar el reparto de lo sensible que define lo común de la comunidad, en introducir sujetos y objetos nuevos, en volver visible aquello

⁵⁹³ Carolina Soler, «Cine comunitario y soberanía visual entre los qom (tobas) del Chaco argentino.» (Tesis Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires / École des hautes études en sciences sociales, 2019), 36.

que no lo era y hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos.”⁵⁹⁴

La política entonces tiene un vínculo con la estética, o mejor dicho, el principio de la política es estético, aunque aquí no se esté pensando la estética nacida hace dos siglos y vinculada a un relato disciplinar de la Historia del Arte (algo que sí hace Rancière). Más bien, hay un retorno al antiguo concepto griego de *Aisthesis*, “[...] que compromete el goce de todos los sentidos, que afecta al cuerpo entero, así como a la interioridad subjetiva”.⁵⁹⁵ Esta producción visual, que interpela y afecta a los cuerpos, transformando sus subjetividades, no compete tan sólo a la obra de arte o la llamada alta cultura. En estos espacios cotidianos, intervenidos y que intervienen los paisajes donde se emplazan, también se refigura ese reparto de lo sensible, que es en sí *la* disputa política a dar.

No se trata sólo de dar voz (por ejemplo, a NNyA), sino, tal como sugirió Didi-Huberman, de “cobrar figura” y de exponer a “los sin parte” (ya que se habló de “reparto”): aquéllos que fueron despojados de su agencia política. Los pueblos, dirá el autor francés, fueron (y en parte son) lo “fuera de campo”, como se lo entendía en la representación clásica.⁵⁹⁶ Y su exposición implicaría entonces ya no su exhibición riesgosa sino el “hacer figurar a los sin parte”. Si en las historias de la colonización esto se expresó en un colonialismo del ver que impuso modos de ver a los sujetos subalternos (sean pueblos originarios como niñeces) injustos y estereotípicos, entonces queda claro que sólo con ver sus figuras no alcanza. Como expresó Cielo Salviolo al referir la experiencia de *Pakapaka* en Argentina, en tanto primera señal estatal dirigida a una audiencia infantil, no alcanza con que los y las niñas “estén” en la pantalla para pensar que son protagonistas.⁵⁹⁷ Es decir, que simplemente exhibirlos no implica que participen o, mejor dicho, que ese reparto sea *justo*, volviendo a la idea del derecho a la imagen, desprendida de la *ius imaginum* de la Antigua Roma, y a la política entendida como “reparto de lo sensible”.

Hay que pensar cómo las imágenes de estas niñeces (porque las aluden o porque ellas mismas las producen) configuran su lugar en su comunidad. No es algo sencillo ni que sólo por tener un espacio donde trabajar con ellas ocurra de manera automática. Implica un acto de revisión: literalmente, de volver a mirar o ver lo que se produjo en los distintos momentos que estos colectivos vivieron. El involucramiento de los NNyA en la producción de su propio espacio fue delineándose a medida que se empezó a reflexionar sobre lo que significa ser niño/a en este particular territorio, y por tanto lo que significa ser adulto/a en ese mismo sitio. La producción de un mural como el del Merendero y la constitución de toda esta red territorial como generadora de cultura viva o comunitaria se fue modelando a la par de la praxis política y de sus sujetos. No se puede escindir lo estético de lo político.

⁵⁹⁴ Jacques Rancière, *El malestar en la estética* (Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016), 35.

⁵⁹⁵ Eduardo Grüner, «Jamesonismo, o la lógica contracultural del marxismo tardío», en *La estética geopolítica.*, Cine (Buenos Aires: El cuenco de plata, 2018), 9.

⁵⁹⁶ Didi-Huberman, *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*, 106.

⁵⁹⁷ Salviolo, «La experiencia Paka Paka», 122.

Haber llegado a la instancia en que el Merendero se distinga de su alrededor por ser un espacio de los NNyA y al mismo tiempo introducir el mote de “centro cultural” es un hito fundamental. No sólo porque recalca la solidez de su presencia, sino porque permite poner a la vista 1) a la infancia como un actor que tiene un espacio propio y 2) que en los barrios populares se llevan adelante proyectos culturales. Si bien aún en el barrio la idea de “centro cultural” no se ha popularizado, las y los educadores adultos intentan reforzar la agenda cultural que el espacio promueve. Es cierto que se comparte la merienda cada sábado, pero los y las niñas no asisten sólo por ese motivo. Si bien hacia el interior del Merendero esto es más claro y la relación entre los vínculos y la espacialidad/materialidad del espacio ya fue presentada en la Parte I, aquí se destaca la producción visual *hacia afuera*. Ésta se manifiesta en los materiales producidos y exhibidos en distintos circuitos, compartidos con otras organizaciones; así como en su propia arquitectura, siempre en remodelación.

En el año 2023, el Merendero recibió una donación particular de un conocido de uno de los educadores. La persona benefactora se acercó a conocer el espacio, sorprendido porque “más que un comedor, esto parece un centro cultural”.⁵⁹⁸ Se destaca este comentario, que da título a este apartado, porque es necesario pensar el proceso de construcción identitaria de espacios como el Merendero tanto puertas adentro como hacia afuera. Así como no siempre el proyecto cultural de Les Pibes del Ombú se comprendió como parte de la tradición de la Educación Popular, tampoco desde sus inicios se proclamó a sí mismo como un “centro cultural”. Esa construcción la fue desarrollando con el correr del tiempo, a medida que fue vinculándose con las otras organizaciones del distrito con las que compartió eventos y jornadas de formación y de intercambio, así como disputas políticas concretas de agenda más amplia (como la crítica a la baja de la edad de imputabilidad). Es posible pensar además que la transformación edilicia constante también esté ligada a los cambios permanentes -más o menos graduales- de cómo el Merendero encaró sus actividades, reflexionando sobre cómo abordar los vínculos intergeneracionales desde un enfoque anti-adultista, aliándose con espacios que se estaban haciendo las mismas preguntas.

Para que estas alianzas políticas se entiendan desde su afinidad cultural y desde sus vínculos amistosos es necesario relacionar la idea de “reconocimiento” con aquella de “amistad”. Giorgio Agamben reflexiona sobre esta categoría (la amistad) desde la filosofía, y vuelve a un pasaje a su criterio poco explorado de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Allí el filósofo griego anuda el concepto “amigo” con el de “convivir”, “co-sentir” y “comunidad”: “La amistad es una comunidad y lo que le sucede a uno mismo ,también al amigo”. Pero también lo coloca en una relación directa con el “sí mismo”: el amigo es otro sí mismo [*héteros autós*].⁵⁹⁹ Aquí subyace una dimensión política del vínculo amistoso. Agamben añade: no es que el amigo es “otro yo” como puede pensarse un *alter ego*. En realidad, el amigo es una “alteridad inmanente en la

⁵⁹⁸ Registro personal, 13 de mayo de 2023.

⁵⁹⁹ Giorgio Agamben, «El amigo», en *¿Qué es un dispositivo?*, Fuera de serie (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2016), 44.

mismidad”. Es como si se partiera el “ser mismo”, y el “yo” y el “amigo” fueran las dos caras de ese “com-partir”.⁶⁰⁰ Esa relación especular y a la vez disonante entre las organizaciones amigas que comparten una visión y una práctica política recayó, al menos en estos casos analizados, en la posibilidad de reconocerse. De identificar algo de la praxis propia en la de las demás organizaciones, aún con sus tensiones o diferencias que incluso pueden generar períodos de distanciamiento. Aquí los repertorios y sus principios estéticos jugaron un rol importante.

El despliegue material se da en paralelo a este desarrollo conceptual sobre el espacio, al igual que fue ocurriendo con las organizaciones amigas. Pensarse como un proyecto abocado a las infancias y las relaciones intergeneracionales es el punto final de un recorrido que inició como una experiencia de “acción social estudiantil” y adolescente, y que fue mutando a partir de comprender mejor el entorno donde se emplazaba y conocer repertorios de acción a los cuales también contribuyó a re-crear. Por otro lado, el desarrollo de una investigación en su interior -como la presente- también generó efectos en las propuestas educativas, siendo complejo distanciar la práctica académica (personal, en este caso) de aquella militante. Como se ha mencionado, este solapamiento no es excepcional, y se están rescatando experiencias afines a lo largo del país.⁶⁰¹

En este capítulo se pensaron los lazos afectivos, políticos y estéticos entre organizaciones para entender el entramado barrial desde la presencia de estos colectivos, que se fueron pensando como hacedores de cultura y se reconocieron como “amigos” en el transcurso de su militancia política con las infancias. En el siguiente, se propone explorar otro elemento fundamental para entender la existencia y el crecimiento del Merendero: su relación con el barrio. Se parte en este caso de la producción de un tipo de imagen particular: el mapa. Aquí el vínculo a destacar será entre el Merendero y el propio estado municipal (en conjunción con el nacional en algunos casos). La concatenación de ambos capítulos desembocará en una reflexión más pormenorizada del programa nacional Puntos de Cultura tal como se materializó en el caso del Merendero, como ítem final en este camino de pensar la imagen propia producida desde los espacios comunitarios que trabajan con niñeces de sectores populares.

⁶⁰⁰ Agamben, 47.

⁶⁰¹ Fernando Lázaro, Ezequiel Alfieri, y Fernando Santana, eds., *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur* (Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2019); Paula Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». *Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales* (Doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2018); Hebe Montenegro, «Organizaciones de niñez y niñxs organizados. Un análisis de manifestaciones en el espacio público», en *V Jornadas de Investigadorxs en Formación* (V Jornadas de Investigadorxs en Formación, Buenos Aires: IDES - UNTREF, 2020), 1-13, <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/organizaciones-ninez-ninxs-organizados-analisis-manifestaciones-espacio-publico>; Morales, «Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas.»

*Capítulo VII: El barrio imaginado: aquel paisaje donde vivo yo*⁶⁰²

En el capítulo anterior ya se entrevió que un eje fundamental para entender experiencias como las que se vienen rescatando es el territorio. En el caso del Merendero, la categoría clave es la de “barrio”, tal como se lo menciona por todos los actores que lo habitan o transitan, incluyendo el Estado. Como muestra Ariel Gravano⁶⁰³, la constitución un campo de estudio sobre los fenómenos urbanos que se desenvuelven a partir de la sociedad industrial del siglo XIX entendió al *barrio* como una expresión de la segregación en el uso del espacio. No solamente desde una mirada físico-geográfica, sino también en tanto el barrio aglutina otros significantes (culturales, identitarios, de clase, morales, etc.). Su abordaje fue variando a lo largo del siglo XX: desde perspectivas sociológicas que lo presentaban como un espacio confinado y más o menos cerrado sobre sí mismo; hasta una concepción más dinámica, en escalas menores, que pensaban al barrio en términos sociológicos pero también como *espacio vivido*. Si bien en el campo antropológico a partir de la década de 1990 fundamentalmente se empezó a pensar *el barrio* (y no sólo fenómenos de distinta índole que ocurrían *en los barrios*), no puede hablarse de una teoría acabada y coherente.

En este capítulo, es de interés volver a la producción de mapas (barriales), una práctica que no sólo se da dentro del Merendero, sino que establece vínculos (incluso confronta) con la cartografía propuesta por el Estado (tanto a nivel municipal como nacional). Tal como señala Malena Mazzitelli, la relación entre cartografía y estado es de larga data, pero en el siglo XIX se produce una redefinición de esos lazos “[...] cuando los Estados modernos adoptaron la cartografía como forma de representación básica de sus territorios”.⁶⁰⁴ La autora recupera la idea de “ciclos cartográficos” para pensar el camino hacia la confección de mapas: la producción que implica el trabajo de campo además de un trabajo “de gabinete”; la revisión y adaptación; y finalmente la transición hacia un modelo nuevo y definitivo (que coexiste en muchos casos con versiones más antiguas de mapas).

Si bien ella está pensando el proceso que aconteció en Argentina a principios del siglo XX, algunos elementos de este “ciclo” se repitieron en las confecciones de mapas recientes del distrito donde el Merendero se emplaza. La reproducción de estos mapas, al igual que ocurría hace un siglo, no son sólo “representaciones científicas” de un territorio, sino que su confección está íntimamente ligada a la producción en sí del territorio -visto desde la órbita gubernamental- y a la posibilidad de difusión de ciertas políticas territoriales del Estado. La producción de estos mapas señala por tanto un esquema de organización de “lo real”.⁶⁰⁵

⁶⁰² Referencia a la canción “Paisaje”, popularizada en Argentina por la cantante Gilda, y utilizada en su momento en el Taller Corazón Valiente, realizado con un grupo de niñas en el Merendero en 2017.

⁶⁰³ Ariel Gravano, *El barrio en la Teoría Social* (Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005).

⁶⁰⁴ Malena Mazzitelli Masticchio, *Imaginar, medir, representar y reproducir el territorio. Una historia de las prácticas y las políticas cartográficas del Estado Argentino (1904-1941)*, vol. 17, Cuadernos de Territorio (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de Geografía, 2017), 11.

⁶⁰⁵ Esta última idea la autora la toma de John B. Harley, citado en Mazzitelli Masticchio, 17:16.

Como señala Martin Warnke, la marcación territorial es de larga data, y busca regular cómo las personas habitan los espacios. Por ejemplo, en las zonas rurales medievales, se distinguían modos de organización de la tierra que generaban *formas regulares* versus aquéllas *irregulares*, asociadas a la propia demarcación de un conjunto de familias campesinas, fuera de la égida del señor poseedor de la tierra [*landlord*].⁶⁰⁶ Este caso que parece tan distante puede servir para pensar el desarrollo de barrios populares y su demarcación territorial, que también nacen de asentamientos llevados adelante por familias que no tenían dónde vivir y organizaron el espacio donde habitar por su cuenta. Con el correr del tiempo, aquellas tomas de terrenos de fines de la década de 1990 se regularizaron, y en el momento de escritura de este trabajo ya se encuentran censadas, con un trazado mucho más regular de calles y manzanas, y la existencia de mapas oficiales donde se consignan no sólo las calles, sino cuántas familias viven por manzana y los límites de cada barrio popular. La construcción del paisaje, siempre modificado por la mano humana, conlleva una producción estética que se da tanto en el entorno vivido como en la confección de imágenes para ordenar el territorio, entre ellas, los mapas.

La imagen del mapa no sólo se relaciona con la esfera estatal. Como sostiene Jimena Franco, hoy se habla de “mapas en plural”, que además no son confeccionados sólo por cartógrafos/as.⁶⁰⁷ La idea positivista del mapa como imagen exacta de un territorio abrió paso a una serie de producciones colectivas y colaborativas donde se plasman otras vivencias y percepciones espaciales que no necesariamente son recogidas por la producción cartográfica estatal hegemónica. Tal es el caso del Merendero, en el que se produjeron experiencias de mapeo. Por ejemplo, en 2015, se realizó un Taller de Mapeo Colectivo, siguiendo la propuesta del equipo de *Iconoclasistas*, que produce “[d]ispositivos de investigación colaborativa, mapeo colectivo itinerante, cartografías críticas y recursos pedagógicos para uso comunitario”.⁶⁰⁸ En el año 2013 habían publicado su *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, en donde plantean que “[l]a elaboración de mapas colectivos transmite una determinada concepción sobre un territorio dinámico y en permanente cambio, en donde las fronteras, tanto las reales como las simbólicas, son continuamente alteradas y desbordadas por el accionar de cuerpos y subjetividades”.⁶⁰⁹ Así, el mapeo es una manera de producir territorio, recuperar gestos de quienes lo habitan y visibilizar encuentros, consensos y diversidades. Este material fue la base para organizar un taller con NNyA desde el Merendero, que implicó realizar una recorrida por las manzanas aledañas al barrio, tomar fotografías y luego confeccionar un mapa propio (Figura 226).

⁶⁰⁶ Martin Warnke, *Political landscape. The art history of nature*. (Londres: Reaktion Books, 2009):10.

⁶⁰⁷ [{Updating}](#)

⁶⁰⁸ Sus propuestas y materiales se encuentran disponibles en <https://iconoclasistas.net/nosotros/> (consultado 14 nov. 2023)

⁶⁰⁹ Pablo Ares y Julia Risler, *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2013), 14



Figura 226: mapa final confeccionado en el taller, 2015. Fotografía de la autora.

Para entender la importancia de esta producción, que no sería la única que vuelva la vista al territorio, hay que pensar el barrio, pero sobre todo se debe hablar de “barrios populares”, una categoría que en los últimos tiempos ha ido cobrando relevancia para describir ciertos asentamientos urbanos, ligados fundamentalmente a familias de bajos ingresos. La definición estatal de este concepto es relativamente nueva, tal como queda explicitado en el *Manual para el relevamiento de viviendas familiares en barrios populares* (2023), realizado por la Secretaría de Integración Socio Urbana del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en conjunto con organizaciones de la sociedad civil y el Registro Nacional de Barrios Populares (ReNaBaP), creado en 2017. Allí consignan que se desplaza el concepto de “asentamientos informales” por el de “barrios populares”, siguiendo la línea de la Asociación Civil TECHO⁶¹⁰. De esta manera, los *barrios populares* quedaron definidos

“[...] técnicamente como “un conjunto de un mínimo de ocho familias (agrupadas o contiguas), en donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad, ni acceso regular a, por lo menos, dos de los servicios básicos (red de agua corriente,

⁶¹⁰ Esta organización civil sin fines de lucro, sostenida por voluntarios/as, comienza como tal en Chile en 1997 y se replica en diferentes países. A la Argentina llega en el año 2003. Se focaliza en la creación de viviendas. Ver: <https://argentina.techo.org/sobre-techo/> (consultado 12 dic. 2023)

energía eléctrica con medidor domiciliario y/o sistema de eliminación de excretas a través de la red cloacal formal)”⁶¹¹.

De acuerdo con este Manual, para el año 2021, en Argentina se contabilizaban 5.687 barrios populares, localizados en el mapa realizado por el ReNaBaP⁶¹². La manzana donde se encuentra el Merendero forma parte de uno de estos barrios censados en el año 2021, que quedó asentado con el nombre “El Ombú II” (Figura 227). No queda claro el origen de dicha nomenclatura, que si bien responde a la existencia física de un ombú -que es el árbol que también figura en el nombre del Merendero-, nunca ha sido utilizado por los y las vecinas para referirse al barrio en sí. De acuerdo a testimonios de “vecinos históricos”, es decir aquéllos que participaron de la toma inicial de tierras hacia fines de la década de 1990, el barrio se llama “Villa Amancay”, por decisión vecinal (ver el nombre en el mapa de la Figura 226, “Amancay”). Los NNyA actualmente en cambio se refieren al barrio como “Villa París”. Veremos más adelante cómo estos nombres se imbrican unos con otros.

Mapa de barrios populares

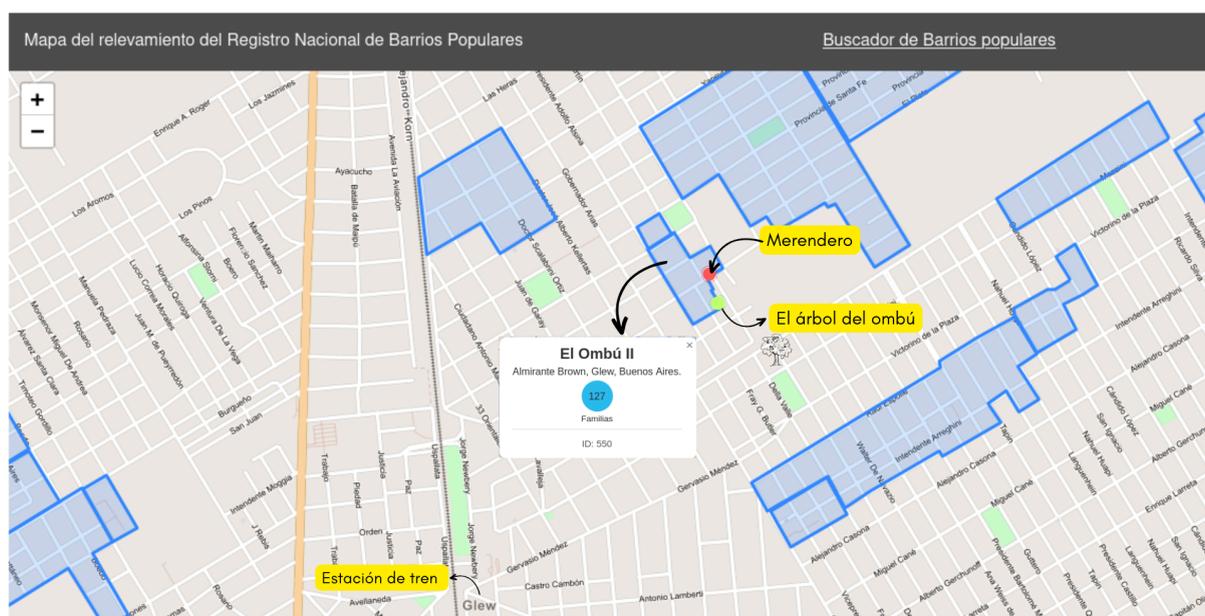


Figura 227: captura de pantalla del Mapa de Barrios Populares, donde se recorta el barrio del Merendero. Las zonas marcadas en azul son los distintos barrios censados en la zona, en este caso, dentro de Glew (partido de Almirante Brown).

Rescatar el concepto de “barrio” -que se utilizaba entre vecinos/as antes de la existencia del ReNaBap- da cuenta de cómo se percibe el territorio, en contraposición a otros asentamientos

⁶¹¹ ReNaBaP, *Manual para el Relevamiento de Viviendas Familiares en barrios populares* (Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social- Argentina, 2023), 5.

⁶¹² Mapa disponible en <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/renabap/mapa> (consultado 3 nov. 2023)

como pueden ser las villas. Las barriadas populares (que en América Latina son estudiadas hace décadas⁶¹³) no solamente se definen por sus condiciones materiales, sino que éstas, y sobre todo su precariedad, se *moralizan*. Esto no sólo opera al contrastar los centros urbanos asociados a las clases medias con las barriadas “marginadas” en el tejido de las ciudades; también ocurre o al interior de los barrios, o entre barrios con características estructurales similares. Cabe mencionar dos episodios que lo exponen claramente.

En el año 2016, uno de los educadores del Merendero había asistido a una reunión planteada por funcionarios municipales que buscaban renovar lazos con las organizaciones comunitarias de Villa París (en sentido amplio, incluyendo lo que hoy bajo el registro de ReNaBap se nombra como Villa París-Amancay-El Ombú II). En ese evento, participó una organización que hoy se sitúa dentro de Villa París (de acuerdo al censo del ReNaBap), que durante la ronda de presentación de cada espacio, le dijo al educador del Merendero “ah, sos de la villita”.⁶¹⁴ Los barrios como El Ombú II no tienen las mismas características edilicias que las llamadas “villas”, y en esa oportunidad, el señalamiento de la referente citada implicó una valoración moral que no fue bien recibida por los demás asistentes. La distancia entre el barrio de aquella referente y el del Merendero es tan sólo de 1 kilómetro.

En 2023 ocurre una situación similar, pero en otro contexto. Hay dos adolescentes del Merendero que forman parte de un torneo de fútbol con un equipo local (Villa París Crece). La dinámica de estas competencias implica que cada equipo se suscribe al torneo en que desea participar, que en general se disputan en los distritos de Longchamps y Glew, y que puede durar una o más fechas, aún cuando no forman parte de ninguna liga regular. En una de esas ocasiones, de acuerdo a lo que una de estas adolescentes comentó, su equipo no había podido participar de uno de los torneos realizados en una de las canchas cercanas al barrio donde ella vive (y donde está el Merendero), dado que el equipo anfitrión consideró que el equipo de Villa París-El Ombú II “jugaba como si fueran villeras”. Con esto aludía a que pegaban patadas y jugaban “muy bruto”, sin seguir las reglas.⁶¹⁵

Como ya se ha visto en la Parte I, la relación entre los entornos ciudadanos y las infancias pobres fue un *topos* que atravesó la producción visual y modeló ciertos afectos y sentires hacia estas niñeces populares. La ciudad y su decadencia no eran sólo el escenario o el contexto geográfico sino que se fusionaban con las identidades de esas infancias y juventudes “desviadas”, “abandonadas” y subalternas, tal como se analizó con algunas películas icónicas del siglo XX (*Los Olvidados*, *Crónica de un niño solo*, *Y mañana serán hombres*, entre otras). La moral corrompida del entorno urbano decadente se encarnaba en la experiencia de los sectores populares que lo habitaban, incluyendo a las infancias. La relación entre el estatus de las personas y los espacios que habitan implica asociar ciertas visiones de mundo, comportamientos

⁶¹³ Se puede dar como referencia pionera en Argentina el célebre texto *Villa Miseria también es América* de Bernardo Verbitsky (1966).

⁶¹⁴ Comunicación personal, 24 de octubre de 2023.

⁶¹⁵ Charla personal en el Merendero, 23 de junio de 2023.

y estéticas con los lugares de residencia. En algunos casos, como señala Guillermo Tella⁶¹⁶, los propios mapas estatales realizados en barrios populares se vuelven parte de las herramientas de estigmatización, dado que delimitan y asignan ciertos espacios a grupos sociales determinados. En su estudio en un barrio popular de La Matanza (Provincia de Buenos Aires), Tella sugiere que los mapas estatales implicaron una segregación de esas poblaciones y una asignación de un cierto estatus (moral) en base al “prestigio” del territorio donde se asientan (o su carencia). Cartografiar “la pobreza” conlleva así una concepción ideológica sobre la vida en estos barrios vinculados a los “márgenes”, los “bordes” o las “fronteras”.⁶¹⁷

Ahora bien, ¿qué características tiene “el barrio”, tal como lo llaman quienes lo habitan así como los y las educadoras del Merendero que vienen mayoritariamente de la Ciudad de Buenos Aires?

No se hace alusión tan sólo al emplazamiento geográfico, sino al barrio como un espacio de pertenencia que permite comprender por qué existe allí un centro cultural como el Merendero, y a la vez, por qué éste destaca, se distingue, sobresale (incluso ediliciamente). Pensar el barrio tiene implicancias espaciales, temporales pero también afectivas: las vivencias de las personas en él no son un aditamento extra, sino que modelan y le asignan sentidos a los territorios, así como límites y fronteras. El antropólogo Tim Ingold, al reflexionar sobre el “paisaje”, propone una perspectiva del habitar [*dwelling perspective*] que permite comprenderlo como un trabajo en progreso constante: el paisaje nunca está preparado de antemano para que las personas habiten en él: sus formas -lo más importante de un paisaje- se constituyen en el propio proceso de habitarlas.⁶¹⁸ Podría decirse lo mismo del “barrio”. Tal como señalan las antropólogas Hebe Montenegro y Camila Parodi mientras realizan su trabajo de campo con niños y niñas de clases populares en entornos urbanos, “[...] el uso de los términos “calle”, “barrio”, “villa” y el “espacio social” aparecen como indisociables de las trayectorias de los sujetos con los que se decide trabajar.”⁶¹⁹ De este modo el entorno atraviesa los modos en que se construyen las subjetividades, así como el modo de habitar el espacio lo modela en simultáneo.

En una línea similar, Sebastián Sustas y María Cecilia Touris⁶²⁰ rescatan la experiencia de jóvenes de barrios populares, que mediante sus propias explicaciones van definiendo un adentro y un afuera barrial, que implica no sólo distancias y límites físicos, sino también emocionales.

⁶¹⁶ Guillermo Tella, «Habitar el borde: Condiciones materiales del proceso de construcción de la ciudad. El caso del barrio Nicole», *Posición. Revista del Instituto de Investigaciones Geográficas*, n.º 8 (29 de diciembre de 2022): 1-15.

⁶¹⁷ Tella; Maritza Montero y Miguel Salas, «Imagen, representación e ideología. El mundo visto desde la periferia», *Revista Latinoamericana de Psicología* 25, n.º 1 (1993): 85-103.

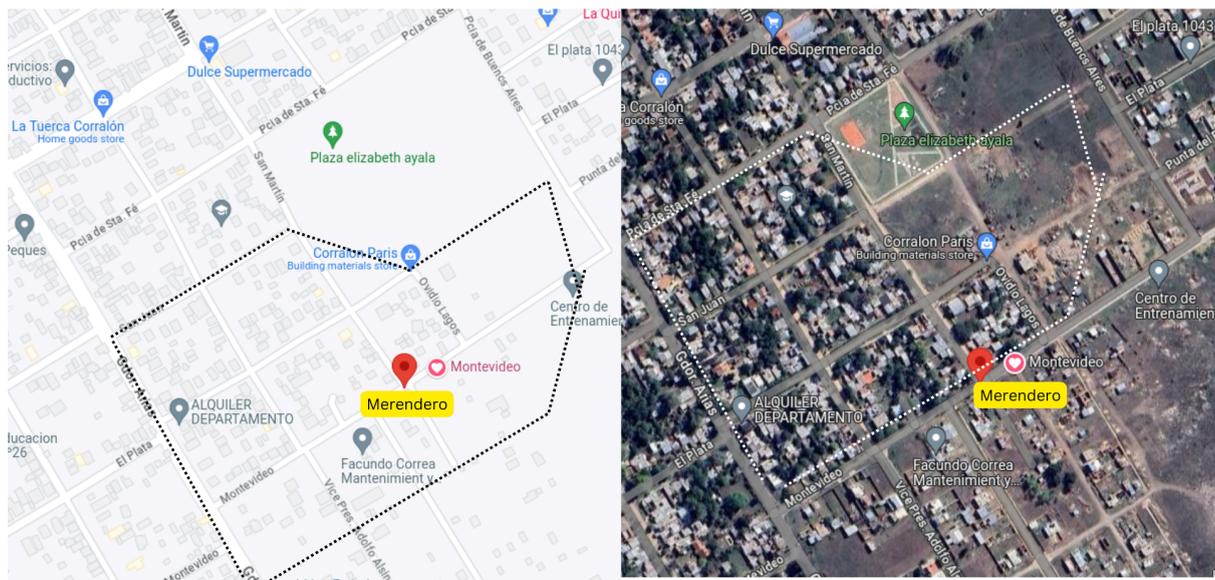
⁶¹⁸ Tim Ingold, «The temporality of landscape», *World Archaeology*, Conceptions of Time and Ancient Society, 25, n.º 2 (1993): 162.

⁶¹⁹ Camila Parodi y Hebe Montenegro, «Ciudad de niñxs. Emociones y afectos en el espacio público.: Artículo de investigación», *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, n.º 34 (31 de julio de 2023): 59.

⁶²⁰ Sebastián Ezequiel Sustas y María Cecilia Touris, «Refugios afectivos: el amor en los nuevos tiempos.», en *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares.*, ed. Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti, Sociedad (Buenos Aires: Biblos, 2013), 33-51.

Los modos de sociabilidad que estos/as jóvenes identifican, aprecian o desdeñan se entienden de manera territorializada. Este trabajo forma parte de un corpus mayor que rescata las historias de vida de jóvenes de barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. Si bien no se indica exactamente qué barrios o distritos se recorren, lo interesante es que muchos de estos testimonios coinciden con las vivencias de NNyA y también de adultos/as de los barrios populares que se encuentran dentro de Glew y Longchamps, en el partido donde se encuentra el Merendero. El eco o la resonancia en estas vivencias permite volver a la idea de que los espacios co-emergen con los sujetos, y que es posible salir de la micro-escala del Merendero y las manzanas aledañas para encontrar escenarios afines con los que dialogar en un área más vasta. En este punto, propongo pensar que la fisonomía barrial, el diseño urbano y las relaciones entre las familias conforman y son parte de este otro complejo sensible que es el barrio. No como un “microcosmos” encerrado en sí mismo, tal como algunos abordajes tipológicos de la sociología apuntaron en el siglo XX. Pero es posible reconocer que “[...] lo barrial articula diversos espacios que les brinda [a los y las jóvenes] un lugar de pertenencia”, tal como Romina Ramírez señala en su análisis sobre la relación entre la calle, la escuela y la iglesia en un barrio popular del AMBA.⁶²¹

Escindir al Merendero del barrio es imposible. La experiencia de estos NNyA se entiende a partir de su imbricación con ese espacio concreto, que se materializa en una vasta producción visual. Ahora bien, los límites del barrio varían de acuerdo a cada actor y su perspectiva, así como las apreciaciones sobre lo que allí ocurre y sobre todo las relaciones que se establecen entre sus habitantes. Para elegir un punto de partida, se pueden recuperar las manzanas donde viven los niños y niñas que asisten al Merendero, circunscritas dentro de la línea punteada que se ve en la Figura 228.



⁶²¹ Romina Ramírez, «El barrio, la Iglesia y la escuela: instituciones donde los jóvenes construyen sus biografías», en *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, ed. Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti (Buenos Aires: Biblos, 2013), 71.

Figura 228: plano y mapa satelital de la zona donde se emplaza el Merendero, demarcando las manzanas donde viven los NNyA que asisten los sábados. Mapas de la autora.

El mapa de la Figura 228 delimita el barrio tal como se lo entiende desde la perspectiva del trabajo en el Merendero, que rescata las viviendas donde habitan los NNyA. Pero no es la única manera de comprenderlo, y todas ellas coexisten. Durante el año 2021 desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se dio inicio en la zona al censo de las viviendas y organizaciones, hoy presentes Mapa de Barrios Populares. A partir de lo observado durante todos estos años de presencia en el Merendero, se desprende que la perspectiva municipal o estatal se apoya en la confección de planos oficiales, los cuales rápidamente se desactualizan frente a los cambios fisonómicos que ocurren en el territorio con la llegada de nuevas familias y la ocupación informal de lotes, una característica de las barriadas populares. De este modo, lo que oficialmente se encuentra registrado en programas estatales (por ejemplo, mediante herramientas como el ReNaBap) no necesariamente se condice con la disposición física de las viviendas de los y las vecinas.

En algunos casos, lo que opera es un mecanismo de desplazamiento o de inexactitudes, sobre todo en cuanto a los nombres. Por ejemplo, en el mapa confeccionado por el Estado, aparecen tres barrios populares censados próximos: Villa París, El Ombú II y Amancay (Figura 229). El punto rojo que se observa en el mapa de la Figura 229 es el Merendero, que quedó censado dentro del barrio llamado “El Ombú II”, donde se consignaron 127 familias en 4 manzanas.

Mapa de barrios populares

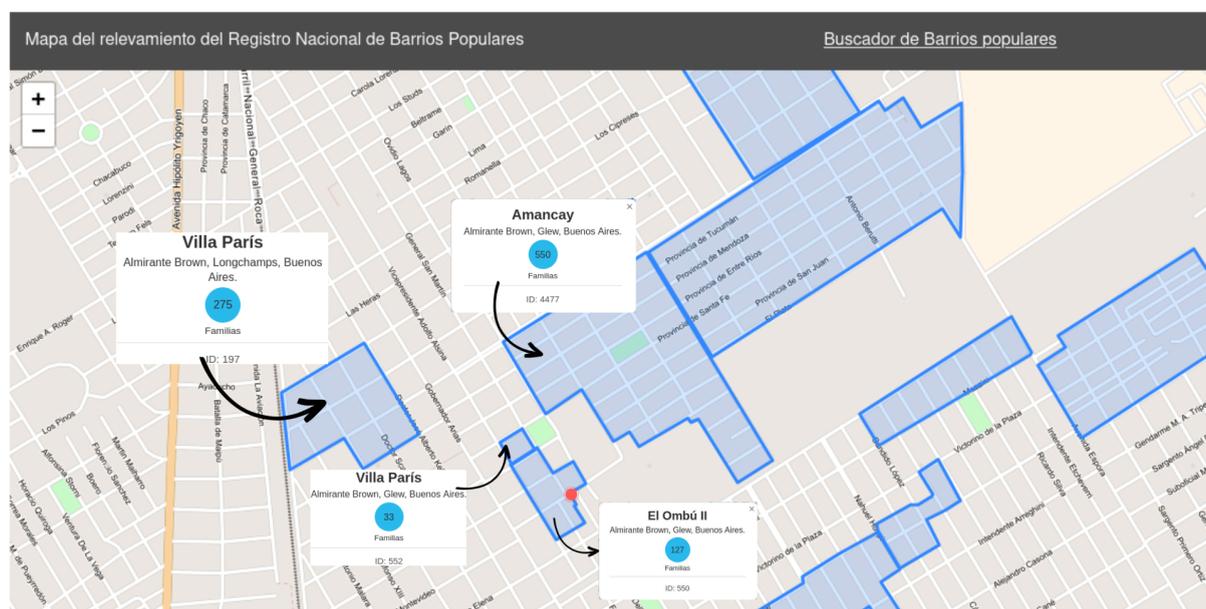


Figura 229: captura de pantalla del mapa de ReNaBap, 2023.

Como fue dicho anteriormente, nadie se refiere al barrio como “El Ombú”. Los y las vecinas históricas lo conocen como “Villa Amancay” y los NNyA, como “Villa París”. Para este último grupo, Amancay es efectivamente el conjunto de manzanas loteado por el Estado como tal, por lo que podría ser que la diferencia generacional vaya modificando los modos de nombrar y

marcar los espacios barriales. De allí que los NNyA que confeccionaron el mapa colectivo en 2015 aún lo llamaran “Amancay” al barrio; mientras que los/as adolescentes que participan actualmente en los talleres usen “Villa París” y no “Villa Amancay”. Una posible hipótesis tiene que ver con la instalación del club Villa París Crece (a unas cuadras del Merendero), en el cual jugaron distintos niños y niñas.

Cabe aclarar que el Merendero trabaja además con NNyA que provienen de lotes que no fueron censados en 2021, y esto se debe a los planos en base a los cuales el Municipio y el Ministerio de Desarrollo Social realizaron el censo. Planos que estaban desactualizados, dado que sobre todo a partir de 2017 se comenzó a realizar un progresivo loteo de tierras sin vivienda que modificaron la fisonomía barrial fuertemente (Figura 230). Esta disociación de la mirada del territorio genera una visión “desde arriba”, en la que los planos se gestionan y producen desde las oficinas del estado municipal; y otra que recupera las experiencias de quienes habitan día a día los barrios.



Figura 230: la zona sin lotear, 2015. El árbol más alto en el centro de la imagen es el ombú que da nombre al Merendero. Fotografía de la autora.

Por eso, en contraposición a los mapas oficiales, se puede entender las dinámicas barriales a través de las definiciones de los sujetos que habitan o transitan el territorio y sus propias marcas o delimitaciones. Por ejemplo, cuando el Merendero comienza a funcionar como espacio



Figura 232: esquina del Merendero, al borde del tejido urbano. En el fondo se observa el ombú y una de las primeras casas que se traslada hacia “el campo”, 2012. Fotografía de la autora.

Por otro lado, al ir afinándose el conocimiento del barrio y sus divisiones, fue posible para aquel grupo de adolescentes y jóvenes empezar a distinguir marcas estéticas y edilicias en los lotes de las familias. Las casas de “adelante” no sólo contaban con una uniformidad mayor en sus materiales de construcción, sino que tenían espacios de jardín que se presentaban a la vista como “cuidados”: el pasto cortado, árboles y flores plantados intencionadamente, y la ausencia de residuos tirados en los jardines. En cambio, las casas “de atrás” muchas veces se componían por casillas de materiales heterogéneos donde vivían -en un mismo lote- distintos miembros de una misma familia en casillas diferenciadas.

Esta división -operativa en unas pocas manzanas- apuntala lo que señala Gravano: “Una localidad no es necesariamente una comunidad”⁶²². Las escisiones espaciales funcionaron como fronteras simbólicas durante años y la falta de comunicación o los vínculos poco amigables entre vecinos de uno y otro “lado” cobraba matices morales, algo para nada novedoso o inusual

⁶²² Gravano, *El barrio en la Teoría Social*, 123.

dentro de los estudios sobre los barrios llamados “bajos” (sobre todo en los estudios urbanos anglosajones⁶²³).



Figura 233: la estructura original del Merendero también era precaria y se componía de los materiales que se podían rescatar (fundamentalmente, chapa y madera), 2010. Esta casilla estuvo en pie hasta el año 2018 y su fachada, hasta el año 2020. Fotografía de la autora.

En cuanto a las familias de “atrás”, cada casa o casilla iba avanzando o mejorando sus condiciones edilicias y materiales de acuerdo a las posibilidades económicas de cada momento. En algunos casos, sobre todo si algún miembro se dedicaba a la recolección y reciclaje de residuos, era posible observar restos de éstos en el piso de los espacios abiertos, junto a los bolsones de los carros con los que trabajaban. Las condiciones higiénicas por tanto eran disímiles. Estos detalles eran observables dado que la mayoría de las casas contaba sólo con alambrados que delimitaban sus terrenos. Algunas familias, con el correr de los años, fueron levantando muros que separaban la calle de los interiores de las viviendas, pero aún al momento

⁶²³ Sarah Holloway y Gill Valentine, eds., *Children's Geographies. Playing, Living, Learning* (London: Routledge, 2000); Allison James y Alan Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of Childhood*. (Londres/Bristol: Falmer Press, 1997); Owain Jones, «Melting geography: purity, disorder, childhood and space.», en *Children's Geographies, Playing, Living, Learning*, ed. Sarah Holloway y Gill Valentine (London: Routledge, 2000), 29-48.

de escritura de este trabajo, es posible observar desde el espacio público los interiores de los lotes (Figura 234).



Figura 234: Fotografía tomada desde dentro del lote del Merendero. Como se ve, apenas los alambrados dividen los terrenos entre ellos y respecto de la calle, 2013. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

Esta fluidez entre el espacio doméstico y el público -la permeabilidad visual- también tiene un correlato en las relaciones sociales. Por ejemplo, la circulación de niños y niñas es constante, transitando las calles así como casas de otras familias, incluso sin tener un vínculo de parentesco. Es frecuente encontrarse a NNyA pasando el día, jugando o merendando en la casa de algunos vecinos. El concepto que vimos en la Parte I sobre la “privatización” de la niñez y su reclusión en el entorno doméstico no cuadra exactamente con la vida de los NNyA del barrio. Tal es así que durante la pandemia de COVID_19, para los asentamientos y barriadas de las características del barrio donde se emplaza el Merendero, la cuarentena que se estableció fue “comunitaria”.⁶²⁴

Para el año 2010, comenzaron a realizarse una serie de veredas hechas por cooperativas en las que participaban algunos vecinos, y que tenía contacto con organizaciones mayores, como ser el Frente de Organizaciones en Lucha (FOL). Este fue uno de los primeros grandes cambios fisonómicos del espacio público dentro del barrio (Figura 235).



Figura 235: las primeras veredas realizadas en el barrio, vista desde la casa de una de las familias históricas, ubicada frente al Merendero, 2012. Fotografía de la autora.

⁶²⁴ Ver resolución

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2-2020-336468/texto> (acceso 1 nov. 2023). Es decir, se podía salir de la casa pero no del perímetro barrial. En este caso, las distinciones de ReNaBap no eran las que se respetaban, sino los flujos cotidianos que demarcan los límites puestos y vividos por quienes habitan el barrio a diario (las marcas más importantes son las calles asfaltadas).

Pero el momento en el que esta distinción entre “los de adelante” y “los de atrás” comenzó a dejar de ser operativa se relaciona sobre todo con el loteo del territorio que antes era pensado como “campo”. Éste consistía en un vasto terreno llano, de pastizal, y sin viviendas, en el que se encontraba el ombú, árbol que da nombre al Merendero, como marca territorial (Figuras 230, 232 y 236).



Figura 236: esta fotografía fue utilizada por los y las educadoras del Merendero en reiteradas ocasiones, volviéndose icónica. Fotografía de la autora, 2017.

En los primeros años del espacio (2008 a 2011), los y las talleristas realizaban juegos con NNyA en esta área, que incluía un libre uso del árbol para jugar (Figuras 237 y 238). Luego, algunos miembros de las familias que vivían en el límite del tejido urbano trasladaron sus casillas alrededor del ombú. Los y las niñas ya no pudieron acercarse a jugar entre sus raíces y sus ramas: el árbol se halla hoy inserto dentro de una de las viviendas (privatizado). El cambio fue gradual en un principio, aunque a partir del año 2017, y sobre todo en los años subsiguientes, se comenzó a lotear con mayor velocidad todo este terreno, sin que quedara claro a las familias colindantes quién promovía o regulaba dicho procedimiento. El mayor impacto fue el retorno al barrio de los y las educadoras en 2021, al ir relajándose el dispositivo de la cuarentena por la pandemia de COVID_19. Allí fue evidente el cambio fisonómico ocurrido tras el loteo iniciado cuatro años antes. También en este caso se repitió el esquema observado en

2008, las casas próximas al asfalto -que en aquel momento estaba menos extendido que en el presente- contaban con mejores condiciones edilicias y no se integraron con las familias más próximas al “campo” (hoy casi totalmente urbanizado, aunque conserva su nombre, ver Figuras 239 y 240).



Figura 237: Fotografía icónica del Merendero, al pie del Ombú, 2010. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 238: momento de juego en “el campo” con el ombú de fondo, 2010. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 239: en este montaje se observa el “campo” antes del loteo (2017) y la calle ya abierta con las casas en construcción al reabrir el Merendero tras la flexibilización de la cuarentena por la pandemia de COVID_19 (2021). Fotografías de la autora.



Figura 240: la urbanización del “campo”, con la calle ya asfaltada, vista desde el Merendero, 2023. Fotografía de la autora.

En el año 2021, a partir de la promoción desde el Estado nacional de la ley 27.605, conocida como “Aporte solidario y extraordinario para ayudar a morigerar los efectos de la

pandemia”⁶²⁵, se asfalta una de las calles sobre la que se asienta el Merendero y se realiza el mejorado de la calle que solía conectar al barrio con la estación de trenes. Además, se produce una fuerte modificación del espacio barrial al instalarse una plaza en una zona que era considerada “baldía”.⁶²⁶ El ingreso al barrio ahora ya no sólo se piensa en referencia a la “antigua” calle principal, sino que con el asfaltado extendido de nuevas calles, la circulación de tráfico se intensifica y la división “los de adelante” *versus* “los de atrás” pierde sentido al modificarse los puntos de referencia (Figuras 241 y 242).



Figura 241: Captura de pantalla tomada de Google Street View, que muestra el proceso de obra iniciado en el barrio, ya denominado “El Ombú II”.

⁶²⁵ Aporte solidario y extraordinario para ayudar a morigerar los efectos de la pandemia. Boletín oficial República Argentina, 18 dic. 2020. Acceso 26 oct. 2021. <https://bit.ly/3zYvvT0>.

⁶²⁶ Se entrecomilla el término dado que los vecinos adultos (hombres) y los NNyA utilizaban el espacio de modo recreativo. Incluso, habían improvisado una cancha de voley y se había demarcado una cancha de tierra (el potrero) que usaban los niños varones sobre todo para jugar al fútbol. Esto último continuó ocurriendo en el espacio contiguo a la plaza, que no fue modificado del todo.



Figura 242: La calle San Martín con el mejorado (2023). A la derecha se puede ver la plaza nueva, que lleva el nombre de “Elizabeth Ayala”. Fotografía de la autora.

Detenerse en el barrio implica apelar a distintos tipos de imágenes que lo abordan desde diversas perspectivas. Por un lado, por la propia historia de los llamados barrios populares, existe un despliegue institucional estatal que intenta delimitar las manzanas que forman parte de estas barriadas. En este proceso y desde esta aproximación lo que prima es la confección de mapas. En este caso, se refuerza su uso institucional, que por lo menos desde el siglo XVII, con el desarrollo de una “cultura geográfica” sólida, afianzó “la relación entre el territorio y su visualización [como] estructura y sustento de metáforas políticas”.⁶²⁷ Sin ir más lejos, en el *Politische Ikonographie Handbuch* [Manual de Iconografía Política, 2014] de Hamburgo, se incluyen los mapas en tanto motivos iconográficos fundamentales para el desarrollo y la expansión estatal o imperial en distintos momentos históricos. Entre 1550 y 1800, sostiene Regine Gerhardt, los mapas fueron utilizados como un medio para definir los Estados y sus símbolos, como instrumentos para los gobiernos y sus administraciones e incluso como insumo diplomático y en tiempos de conflicto bélico, no sólo para brindar información útil sino también como un medio propagandístico a favor de uno u otro bando.⁶²⁸

Aparecer en los mapas tanto oficiales como los de uso popular (como ser *Google Maps*) implica “ser visible” para las poblaciones que allí residen. Esta condición no es menor dado que la regularización de la propiedad es un problema que atravesó a los barrios circundantes al Merendero desde el asentamiento de las primeras familias hace más de 20 años. También la condición de “visibilidad” en los mapas oficiales del Estado implica una mayor posibilidad de que se implementen políticas públicas dirigidas a estas familias (asfalto, plazas, mejoras edilicias en

⁶²⁷ Marina Gutiérrez De Angelis, «Imágenes, poder y cultura visual en Buenos Aires (siglos XVI-XVIII)» (Tesis Doctoral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2022), 47.

⁶²⁸ Gerhardt, «Landkarte», en *Politische Ikonographie Handbuch*, ed. Uwe Fleckner, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler, vol. II (München: C.H. Beck, 2014), 81. Traducción propia.

edificios comunes, recolección de residuos). Asimismo, la confección del Mapa de Barrios Populares es utilizada por el Estado como una muestra de su trabajo en los territorios que hace años se presentan como “los olvidados” de la gestión pública.

Por otro lado, se encuentran las imágenes producidas por los NNyA del Merendero dentro de los espacios de taller (por ejemplo, dibujos pero también hay experiencias de mapeo), así como el registro fotográfico que a lo largo de los años se fue haciendo del entorno en donde se desarrollan las actividades semanalmente. Los cambios fisonómicos recientes que cobraron celeridad a nivel barrial en 2021 dieron lugar a una gran producción fotográfica para documentar las modificaciones sustanciales que se estaban viviendo y viendo pasar ante los propios ojos de NNyA y educadores/as (Figura 243). La conciencia de lo que podría implicar la llegada del asfalto a las calles aledañas al Merendero, la creación de una plaza a unos pocos metros o la apertura de nuevas calles en terrenos previamente baldíos, redundó en una necesidad de producir imágenes entre niños/as y adultos/as como parte de una memoria común barrial, que además coincidió con la remodelación del Merendero mismo, acelerada por la pandemia del COVID_19.



Figura 243: Fotografía enviada por uno de los adolescentes del barrio cuando comenzó la obra (23 jun. 21)

Si no fuera por esta producción local, sería difícil acceder a documentación histórica del crecimiento o del cambio de la fisonomía barrial. Es cierto que con el mayor acceso a dispositivos móviles, ahora las familias pueden contar con registros propios, algo que no era posible en 2008. Sin embargo, la guarda de esas imágenes es más complicada, no sólo porque en el flujo de producción se pierden o deben borrarse ante la falta de memoria y capacidad de los dispositivos; sino porque muchas familias sufren el deterioro constante de sus teléfonos, y en

el recambio o ante la rotura, las fotografías se pierden. Desde ya que las imágenes impresas son poco comunes entre los NNyA, lo cual genera que el Merendero funcione además como archivo de los registros hechos en el barrio desde hace más de 15 años.

Podría pensarse en otro tipo de herramientas para revisar cómo el barrio fue tomando forma, como ser los “mapas históricos” que ofrece *Google Maps*. Sin embargo, no existen registros previos de estos terrenos, a diferencia de otras locaciones. Lo más cercano es lo que solía ser el límite barrial hacia 2008, que cuenta con un registro previo de 2013 en dicha plataforma. Allí se puede ver el cambio generado por la creación de la plaza (Figuras 244 y 245).

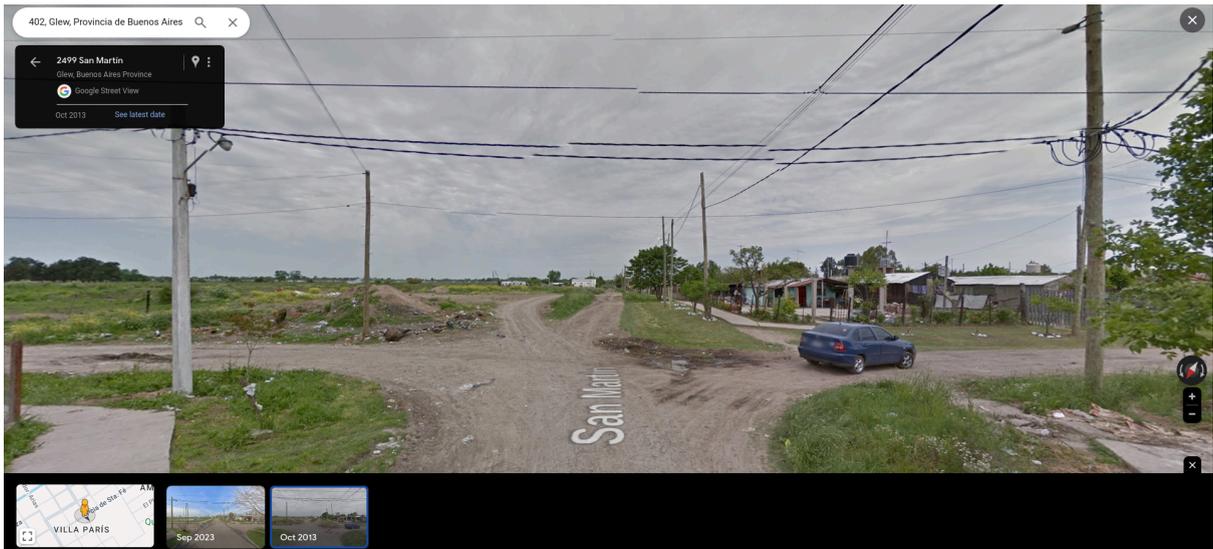


Figura 244: ingreso al barrio en Google Street View, 2013.

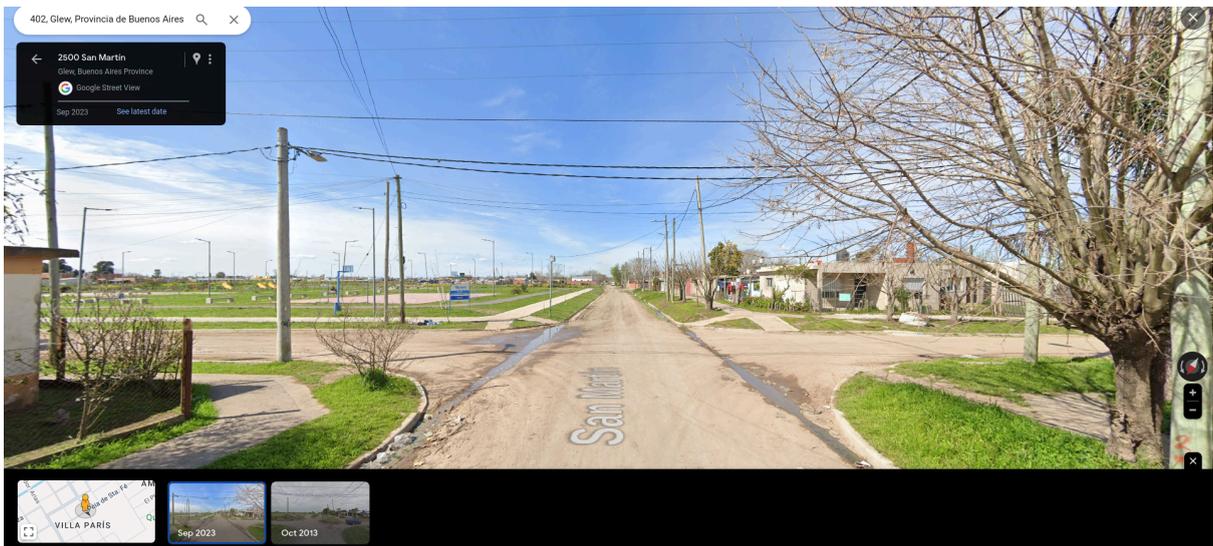


Figura 245: ingreso al barrio en Google Street View, 2023.

Pero además la reconfiguración material reciente del barrio -promovida por el Estado- también dejó al descubierto qué lugar se les suele asignar a las infancias en los diseños de los entornos que habitan. La producción visual que desde los talleres del Merendero se incentivaron desde 2021 con niños y niñas en parte se vio disparada por la falta de espacios de participación para que éstos/as al menos compartieran sus puntos de vista sobre lo que estaba llevándose a cabo. Por ejemplo, la construcción de una plaza los y las tenía como población objetivo, y sin embargo, nunca se abrió un espacio de charla para recuperar ideas de estos NNyA que serían luego sus principales usuarios/as. Como veremos, esta dinámica de exclusión prima en los diseños urbanos no sólo en Argentina.

En el siguiente apartado se recupera la mirada que desde el Merendero, entre niños/as y adultos/as, se ha configurado de la vida barrial, estableciendo diálogos tensos con las producciones institucionales, que desde ya impactan en la vida de los y las vecinas (de todas las edades). Trazar el recorrido de estas miradas, que no dejan de establecer un juego de imágenes cruzándose, culmina en la construcción del espacio de muestras y exposiciones propio del Merendero dentro de sus instalaciones (2022).

Yo siempre soñé que haya asfalto

Desde el año 2011, se han realizado líneas de tiempo conmemorativas de hitos que hacen a la historia del Merendero para su exposición sobre todo en las jornadas de fin de año, que celebran lo realizado desde los talleres, abriendo el espacio a amigos/as y conocidos/as que tanto los/as adultos/as como los/as niños/as desean invitar (ver por ejemplo, Figura 246). En muchos de estos casos, ya aparecen registros (foto)gráficos que sitúan al Merendero en el entorno barrial así como dan cuenta de los cambios fisonómicos que ambos van sufriendo con el correr de los años.



Figura 246: Día de las Artes en el Merendero, diciembre de 2015. Fotografía Les Pibes del Ombú.

Cuando se invitó a la antropóloga y fotógrafa Belma Hernández-Francés León para que hiciera un registro visual para la muestra que el Merendero estaba planificando en 2019, parte de su producción se centró en los alrededores: la calle, las casas vecinas, la materialidad de las construcciones (Figuras 247 a 250). Materialmente, el Merendero expresa y comparte la precariedad de las edificaciones de las manzanas aledañas, sobre todo antes de la remodelación edilicia iniciada durante el año 2020.



Figura 247: la calle San Martín, donde está el Merendero, sin mejorar, 2019. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.



Figura 248: frente aún en pie de la antigua casilla del Merendero, donde funcionaba el primer espacio de taller y la cocina, 2019. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.



Figura 249: casa particular, que se encuentra frente al Merendero, 2019. Fotografía de Belma Hernández-Francés León.



Figura 250: detalle del frente de la antigua casilla. Esta frase aparece incluso en la primera bandera del Merendero (2013), donde se aprecia esta construcción que fue icónica durante muchos años (ver Figura 207). 2019, fotografía de Belma Hernández-Francés León.

Las modificaciones materiales de las edificaciones y los cambios fisonómicos en general del barrio fueron percibidos y explorados entre educadores/as y NNyA del Merendero. A lo largo del tiempo, se realizaron distintas actividades que buscaban comprender cómo los niños y niñas vivían y experimentaban esos cambios, así como se intentó identificar los espacios barriales que ellos/as reconocían como propios, o que sentían ajenos. La producción visual tuvo un rol central en este proceso. Se pueden pensar cuatro momentos que rescatan la mirada de las infancias sobre el territorio que habitan. En primer lugar, el taller de mapeo colectivo ya mencionado, realizado en el año 2015. En segundo lugar, se recupera una de las primeras actividades realizadas con niños y niñas al reabrir el Merendero en 2021 tras el relajamiento de la cuarentena establecida por la pandemia de COVID_19. El tercer hito refiere a un episodio suscitado ese mismo año a partir de la creación de la plaza pública en el barrio, a unos 200 metros del Merendero, que involucró a distintos actores sociales. Y finalmente, se hace mención a un mapa realizado por el Taller Misterioso de Adolescentes en el año 2023 para presentar en una muestra de organizaciones culturales en Claypole.

El taller de Mapeo Colectivo (2015) se realizó con niños y niñas de entre 6 y 12 años, e implicó poner en acción los lineamientos que *Iconoclasistas* proponía a la hora de mapear un territorio.

En este proceso, se reconoce los conocimientos y experiencias cotidianas de quienes participan de los talleres. Tal como proponen Ares y Risler,

“Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando las consecuencias. Esta mirada es complementada con el proceso de recordar y señalar experiencias y espacios de organización y transformación, a fin de tejer la red de solidaridades y afinidades.”⁶²⁹

En el caso del Merendero, se utilizó una cuadrícula tradicional, junto a algunos íconos que el propio manual de *Iconoclasistas* ofrecía. Lo que resultó “original” o acorde a la práctica propia del espacio fue el registro fotográfico, ya usual para 2015 dentro del Merendero (ver Figuras 251 a 255). Además, se realizaron escritos que acompañaron el mapa destacando espacios o elementos que los NNyA participantes encontraban de interés. Por ejemplo, el contraste entre las calles de tierra y el asfalto estuvo presente en aquel registro (Figura 253). Las fotografías tomadas por los niños y niñas daban cuenta de ese interés, al registrar las calles asfaltadas (Figuras 251 y 252), que en aquel momento eran mucho menos en cantidad que las actuales y estaban por fuera del perímetro barrial.



⁶²⁹ Ares y Risler, *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, 14.

Figura 251: muchas fotos de los niños y las niñas eran de este tenor: se fotografiaba el asfalto, 2015. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 252: en este caso además se señala el cordón de la vereda, inexistente como tal en el barrio donde está el Merendero, 2015. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

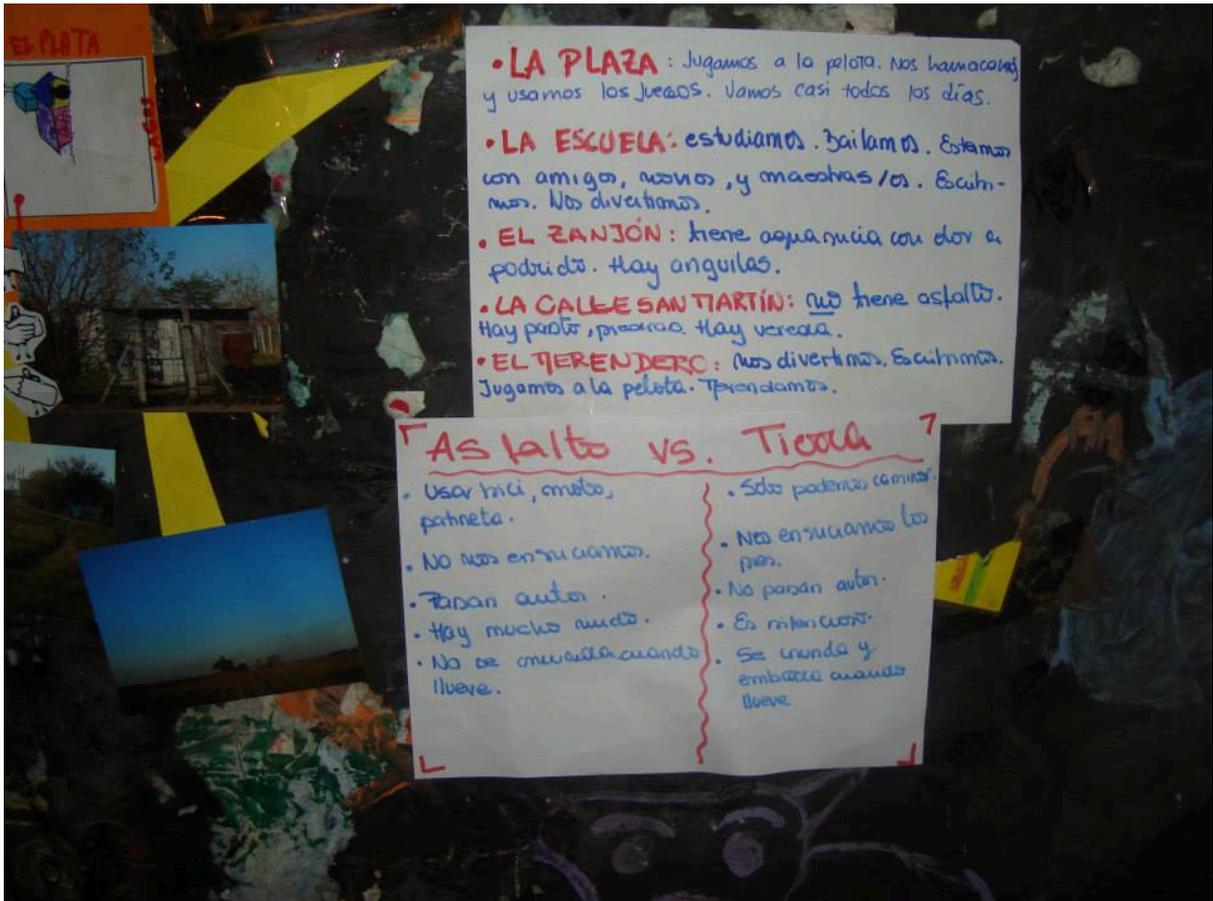


Figura 253: Ideas surgidas a partir del registro fotográfico, contrastando las calles asfaltadas con las de tierra, 2015. Fotografía Les Pibes del Ombú.

Este registro realizado por niños/as también implicó prestarle atención a ciertos objetos: un avión que surcaba el cielo, flores que no encontraban en el barrio, figuritas que se vendían en los kioscos, escudos de equipos de fútbol grafitados en las paredes, ovejas, zapatillas tiradas o abandonadas en la calle, charcos, un colectivo que pasaba. En ese primer registro, ellos/as tomaron muchas más fotografías de las calles más alejadas del Merendero (y de sus propias viviendas), en comparación a las que tomaron en el interior del perímetro barrial. En este segundo caso, sobresalen las calles de tierra, el ombú y la acumulación de basura. También fotografiaron la casa que se había instalado prontamente al lado del ombú, impidiendo su uso por parte de los niños y niñas (Figura 254).



Figura 254: fotografía realizada en el taller, 2015. En la publicación de Facebook (Álbum “Lo que vemos”), tiene un epígrafe: “¿Quién vive allí?”. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

El trabajo a partir del registro audiovisual es frecuente en las investigaciones sobre el espacio urbano, sobre todo cuando participan niños y niñas.⁶³⁰ En dichos registros se deja entrever qué tipo de conocimiento construyen sobre sus entornos o incluso la expresión de sus expectativas. En tiempos recientes, sobre todo desde los estudios de la geografía de la infancia, se han realizado distintas investigaciones que analizan la relación entre las niñeces y los entornos que habitan (fundamentalmente en zonas urbanas), intentando recuperar su perspectiva.⁶³¹ Al igual que en algunas observaciones realizadas por Kim Rasmussen y Søren Smidt⁶³², que trabajaron en distintos espacios (rurales y urbanos) habitados por NNyA en Dinamarca, se nota que al hablar del *barrio*, los NNyA contemplaban no sólo los espacios públicos -como lo hacíamos

⁶³⁰ Kim Rasmussen y Søren Smidt, «Children in the neighbourhood. The neighbourhood in the children», en *Children in the city. Home, neighbourhood and community*, ed. Pia Christensen y Margaret O'Brien (New York: Routledge Falmer, 2003), 82-100.

⁶³¹ Pia Christensen y Margaret O'Brien, eds., *Children in the city. Home, neighbourhood and community* (London: Routledge Falmer, 2003); Holloway y Valentine, *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*; Ruth Evans y Louise Holt, «Diverse spaces of childhood and youth: Gender and other socio-cultural differences», *Children's Geographies* 9 (1 de noviembre de 2011): 277-84, <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.595902>.

⁶³² Rasmussen y Smidt, «Children in the neighbourhood. The neighbourhood in the children».

los/as educadores/as adultos/as-, sino también las casas de conocidos y familiares que viven en esas mismas manzanas y que suelen frecuentar (Figura 255).



Figura 255: el interior de la casa se funde con la vereda, 2015. Fotografía Les Pibes del Ombú.

Mirar el barrio, o las manzanas aledañas, volvió a cobrar interés en 2021, tras la reapertura plena del Merendero al finalizar la cuarentena estricta, suscitada por la pandemia de COVID_19. Como ya se ha dicho, el avance en la construcción de viviendas en el espacio que era conocido como “el campo” generó un fuerte impacto en primer lugar en los y las educadoras adultas. Tras meses de no poder asistir regularmente, la aparición de esas casas y loteos se volvió más abrupta para los/as educadores/as, que para quienes viven en el barrio y gradualmente la habían ido registrando. Por lo tanto, como actividad de retorno, se propuso realizar una serie de murales en cartón sobre el nuevo paisaje que se podía observar desde el Merendero (Figuras 256 a 259).



Figura 256: Actividad “Pintando el barrio”, septiembre de 2021. Fotografía de la autora.



Figura 257: Actividad “Pintando el barrio”, septiembre de 2021. Fotografía de la autora.



Figura 258: Actividad “Pintando el barrio”, septiembre de 2021. Fotografía de la autora.



Figura 259: Actividad “Pintando el barrio”, septiembre de 2021. Fotografía de Eduardo Linares.

No era la primera vez que desde el Merendero se producían registros plásticos, ya sea del espacio propio como del entorno (Figura 260 a 262). Si bien no son imágenes cartográficas, también en este “registro” barrial se pone en juego la capacidad de *imaginar* el territorio, que Mazzitelli encuentra como aspecto central de la producción de mapas oficiales de los Estados modernos. En aquel proceso de confección de mapas del territorio argentino, aún no definido, no sólo se confeccionaban cartografías basadas en mediciones, sino que había que imaginar los límites nuevos de un territorio, que además concordaba con las expectativas de quienes llevaron

adelante semejante empresa.⁶³³ Para el caso de la actividad de 2021, las apreciaciones no distaron tanto de aquella cartografía, que antes de ser una correspondencia representativa de un territorio, implicaba un deseo. Tanto es así que en una ocasión, luego de ya concluidos los dibujos (que quedaron en exposición en la cocina del Merendero), una de las niñas exclamó que era más lindo el dibujo que ellos habían hecho que lo que realmente se veía frente al Merendero.⁶³⁴ Sin embargo, estas producciones visuales no redundaron luego en cambios materiales, a diferencia de muchas empresas estatales, que efectivamente intervinieron los territorios.



Figura 260: celebración del Día de las Artes, 2015 (unos meses después del taller de mapeo). Fotografía de Les Pibes del Ombú.

⁶³³ Mazzitelli Masticchio, *Imaginar, medir, representar y reproducir el territorio. Una historia de las prácticas y las políticas cartográficas del Estado Argentino (1904-1941)*, 17:8.

⁶³⁴ Registro de campo, 16 de octubre de 2021.



Figura 261: Actividad de taller, realizada con témpera, 2016. Fotografía de la autora.



Figura 262: celebración del Día de las Artes, 2018. Fotografía de la autora.

La necesidad de registrar con los NNyA los cambios en la fisonomía barrial no solamente tuvo que ver con el loteo del terreno, sino también con otros cambios asociados a la mejora de la infraestructura propuesta por el estado local. El trabajo con imágenes y con entrevistas a los NNyA del Merendero permitió reponer en alguna medida cómo estaban imaginando y percibiendo -al mismo tiempo- el barrio, atravesado por estas modificaciones veloces.

Greta: si viniera alguien que no conoce el barrio, ¿cómo se lo describirías? ¿Qué hay acá?

Tiara (10 años): tiene un merendero, una iglesia...

Tiara y Azul (14 años) a coro: una cancha

A: va a tener una plaza

T: sí, va a tener una plaza

A: tenía un campo⁶³⁵

Este fragmento de la entrevista sostenida con dos niñas que hace varios años forman parte del Merendero da cuenta de dos dimensiones para pensar el barrio. Por un lado, la mención a instituciones alrededor de las cuales se ordena parte de la vida de las niñas. En el caso de la Iglesia y del Merendero, están hablando de espacios cuyas actividades están dirigidas a NNyA. Si bien la Iglesia tiene un uso más amplio, a partir de 2020 comenzó a brindar el almuerzo a los/as chicos/as, que reciben mientras tanto instrucción religiosa (“las tareas de dios”, como comentó una de las niñas). El Merendero por otra parte es un espacio que se vincula hace más de una década con las infancias del barrio. Las vecinas y vecinos adultos raramente se acercan al espacio, pese a que sus hijos/as asisten semanalmente, y en algunos casos -sobre todo en las nuevas casas- desconocen quiénes son los/as educadores/as que trabajan allí. Finalmente la plaza (hoy ya construida) es un espacio pensado para las infancias (no sólo ésta, sino en el municipio en general).

Pero en ese breve fragmento también aparece la dimensión temporal del espacio. “Va a haber una plaza” (futuro) y “había un campo” (pasado). Estas dos frases encierran el proceso de cambio urbano que el barrio sufrió en muy poco tiempo. La plaza como parte de una obra municipal y la transformación del campo en casas como parte de la toma de terrenos. Existen diversas maneras de entender y percibir cómo es “el campo” y sobre todo, qué cambios habrían de darse a partir de la pavimentación de las calles que lo recorren. Algunas niñas (9, 12, 14 años) creen que el campo era “más lindo” porque ahora hay mucha gente (“que molesta”). Incluso, una de ellas quiere que haya más huertas. Pero al mismo tiempo sostienen que hay que cortar el pasto y limpiar “la mugre”. Otros niños y niñas en cambio (8, 11, 12 años) prefieren que haya más asfalto, sintiéndose contentos con las obras que se están llevando a cabo actualmente (“yo siempre soñé que haya asfalto”), más allá de no haber sido nunca consultados. El título de este apartado recupera ese anhelo.

Una de las niñas (11 años) piensa que con el asfalto podrían ser finalmente “un barrio de moda”, con salón de baile y casa de belleza (“para hacerse las uñas”), “como el barrio de La Boca”. El barrio que menciona pertenece a la ciudad capital (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), no al distrito donde ella vive (Provincia de Buenos Aires). Lo curioso es que ese barrio, de la zona sur porteña, no es usualmente observado como un sitio “de moda”. La Capital⁶³⁶

⁶³⁵Registro de campo, 23 de octubre de 2021

⁶³⁶ Si bien oficialmente el distrito es Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la jerga diaria se sigue refiriendo como Capital (Federal), en contraposición a “Provincia” (por Provincia de Buenos Aires) o el “conurbano”.

tiene una división muy clara entre el norte (de mayores ingresos) y el sur⁶³⁷, y La Boca se corresponde al segundo grupo. No obstante, en comparación al barrio donde está el Merendero, el barrio capitalino cuenta con mayor acceso a servicios públicos, pavimentación de las calles y conexión con el resto de la ciudad y la zona conurbana. Para algunas de las niñas (6,8 y 11 años) ser un “barrio de moda” implicaría tener casas más lindas (“casas de dos pisos y muchas ventanas”), aunque eso signifique que haya más gente. La Capital opera aún entre los niños y las niñas como un símbolo de progreso, aunque con el correr de los años la intensidad de este tipo de comentarios fue modificándose. De hecho, en 2008, cuando comienza el proyecto de talleres para niños/as, los/as adolescentes que en aquel momento asistían hablaban de los/as educadores/as que vivíamos en la Capital usando el término “extranjeros”. Hoy en día esto ya no sucede, pero sigue habiendo un desconocimiento de qué es exactamente la Capital (sus límites) y dónde quedan sus barrios. Además, la visión de la Capital por momentos es monolítica, como si todos sus distritos fueran iguales o como si fuera un punto único y no un conglomerado de barrios de gran extensión. En el verano de 2024, por ejemplo, uno de los adolescentes sugirió que se podría salir a pasear algún sábado. Cuando se le preguntó a dónde querría ir, dijo simplemente “podemos ir a pasear a Capital”.⁶³⁸

Volviendo al “campo”, entonces, éste se ve revestido de sentidos ambivalentes. Es notorio que a diferencia de otros estudios realizados con NNyA en entornos urbanos, en este caso no hay una valoración positiva global respecto de poder contar con espacios “más naturales”, es decir, espacios verdes. Los NNyA “que viven en el campo” no ven como algo positivo que haya más verde/pasto, y prefieren el asfalto. Esto se puede contrastar con el caso de la México D.F., en el cual los NNyA consultados respecto de cómo querrían que fuera la ciudad donde vivían armaron maquetas donde prácticamente no había viviendas ni edificios, sino espacios verdes y lagos. El modelo de ciudad ideal se tornó en algo que las autoras denominan “anti-ciudad”.⁶³⁹

Los relatos y la producción visual de NNyA dan cuenta de la atención que éstos le prestan a lo que ocurre en el barrio en el que viven. Las apreciaciones sobre otros espacios (por ejemplo, la ciudad capital) también implican un conocimiento y hasta una evaluación sobre el entorno urbano en general. En una conversación con un grupo de niños y adolescentes (varones), uno de ellos (11 años) me preguntó por qué en la ciudad capital se tiraban abajo edificios en buen estado para hacer otros “enormes” en los que nadie iba a poder vivir porque no podrían pagarlo.⁶⁴⁰ Esto no quiere decir que se deba esperar de la participación de las niñas y de sus

⁶³⁷ Juliana Marcús, «“Vos (no) sos bienvenido”: el control y la regulación del espacio urbano en la Ciudad de Buenos Aires», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2014, <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15004>.

⁶³⁸ Conversación personal telefónica, 4 de enero de 2024. Esta misma charla se reprodujo en el Taller de Adolescentes, 6 de enero de 2024.

⁶³⁹ Tuline Gülgönen y Yolanda Corona, «¿Jugar en la ciudad? La percepción de niñas y niños de la Ciudad de México sobre su entorno urbano.», *Cadernos de Pesquisa em Educação* 21 (13 de mayo de 2019): 60-80, <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26101>.

⁶⁴⁰ Conversación personal, 25 de noviembre de 2023.

opiniones lo mismo que encontramos entre vecinos/as adultos/as, tal como señala Tuline Gülgönen:

“No se trata de considerar que la participación de los niños significa la toma racional de decisiones como lo harían los adultos, ni formas adultas de expresión; se trata de reconocer su posibilidad de expresar, de acuerdo con su propia capacidad, su punto de vista en cuanto a las decisiones que los afectan”⁶⁴¹

Si bien en el Merendero se recuperaron estas producciones, es difícil vislumbrar que éstas lleguen a otros espacios estatales para ser tenidas en cuenta, ya sea para intervenir en los procesos en desarrollo o en futuras políticas urbanas. Esta exclusión no es inusual, dado que se emparenta con ciertas nociones de ciudadanía hegemónicas (por ejemplo, vinculadas a quienes votan a las autoridades de gobierno), en las que las niñas quedan fuera de las tomas de decisiones comunitarias.

“La ausencia de participación de los niños en decisiones que les conciernen en el plano local, entre otras acerca de los espacios que los rodean, se vincula con su exclusión de la ciudad, y al final con su exclusión de la ciudadanía.”⁶⁴²

Los espacios como el Merendero, aún a pequeña escala, vienen a insertar una suerte de grieta por la cual se cuelan las palabras y las imágenes de las infancias. Este apartado cierra con una experiencia promovida desde el Taller Misterioso de Adolescentes en 2023 que va en esa dirección y que también implicó un acto de mapeo.

El Municipio de Almirante Brown junto a una serie de investigadores realizó un libro en 2022 sobre la historia de sus distritos, en base a los recuerdos y conocimientos de los y las vecinas, titulado *Brown. Una historia compartida*.⁶⁴³ Los/as participantes eran vecinos “históricos”, es decir que vivían hace muchas décadas en sus barrios. No hay testimonios de NNyA en él. Desde el Taller, se trabajó con este material y se prestó especial atención a las experiencias deportivas que se contaban, rescatando las instituciones con mayor trayectoria. A esos relatos, se les sumaron los propios de los NNyA, que complementaron lo expuesto en el libro y confeccionaron un mapa del partido marcando clubes, canchas y equipos de fútbol. “El Mapa Futbolero” fue exhibido en la edición de la Muestra de Organizaciones Culturales y Comunitarias Autogestionadas (MOCCA) que se llevó a cabo en Claypole en noviembre de 2023 (Figuras 263 a 265).

⁶⁴¹ Tuline Gülgönen, «Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad», en *La reinvencción del espacio público en la ciudad fragmentada*, ed. P. Ramírez Kuri (México: NAM, 2016), 428.

⁶⁴² Gülgönen, 429.

⁶⁴³ Felipe Pigna, Mariana Pacheco, y Mariel Vázquez, *Brown. Una historia compartida*. (Claypole: Gonzalo Alexis Rielo, 2022).



Figura 263: Confección final del mapa futbolero en el Taller, 2023. Fotografía de la autora.



Figura 264: Exhbiendo el mapa en la edición 2023 de la MOCCA, Claypole. Fotografías de la autora.



Figura 265: Exposición del Taller Misterioso de Adolescentes en la edición 2023 de la MOCCA, Claypole. Fotografías de la autora.

En esta experiencia, en la que participaron otras organizaciones y hubo un espacio de radio abierta, los y las adolescentes junto a los/as educadores/as mostraron la mirada construida y recuperada a lo largo de un año de trabajo, que reponía el mapa del partido junto a anotaciones e imágenes confeccionadas dentro del Merendero. Al relato adulto recuperado por aquel libro se le sumó la mirada niña, en este caso sobre las experiencias deportivas (fútbolísticas) de los distintos distritos.

La producción audiovisual de los NNYA funcionó en estas experiencias de dos maneras. En primer lugar, como herramienta para recuperar los modos en que ellos/as ven el barrio que habitan (e incluso un territorio más amplio). Esto incluye la capacidad de imaginar cambios potenciales dentro del barrio y cómo se verían si sucedieran. Durante el trabajo de campo realizado con un conjunto de adolescentes en Recanto das Emas (Brasil), Antonádia Borges y Verónica Kaezer se encontraron con un grupo de niños y niñas que estaban jugando a inventar una ciudad. En ella convivían espacios y construcciones existentes de la ciudad en la que vivían, con otros que, o bien no existían en la realidad (“mansiones”, que eran casas de dos pisos), o bien por distintos motivos se habían vuelto inaccesibles para ellos/as (canchas de fútbol y parques). En ese caso, así como en los mencionados por Tuline Gülgönen y Yolanda Corona para la Ciudad de México, la producción de imágenes fue importante para reflexionar sobre cómo esas niñeces entendían (y deseaban que fuera) el espacio urbano a su alrededor, sobre todo la construcción de maquetas. Para el caso del Merendero, el registro fotográfico y pictórico así como la producción de mapas fue central.

Una segunda manera de pensar este recorrido es la circulación que las producciones visuales del Merendero alcanzaron. Tanto en las muestras como en los distintos eventos donde estos registros eran llevados, se produjo un intercambio con una comunidad mayor (tanto niña como adulta). En todos estos eventos y circuitos, no solamente se exhibía una mirada de esas infancias sobre su propia práctica y los espacios que habitan, sino que también se produjo a lo largo de estos quince años un archivo (digital y analógico, más o menos ordenado) de la memoria de su comunidad. Y en los encuentros con otros colectivos se intercambiaron además repertorios de acción y formas de encarar actividades dentro de cada espacio. Para un conjunto poblacional que suele ser estigmatizado, como ocurre con los sectores populares, y cuyo conocimiento no suele ser tenido en cuenta, como suele pasar con las infancias y sobre todo las infancias pobres, esta circulación introduce un resquicio por el cual confrontar con los modos establecidos de ser vistos (o invisibilizados). En este contexto es que se vuelve posible una experiencia como la de “*Mirándonos Mirar*” (2022), que implicó la creación de un espacio de exhibición propio al interior del Merendero.

Mirándonos mirar

La construcción de un espacio de exhibición propio es el último eslabón de este recorrido que analizó la producción propia del Merendero en sí, así como la producción conjunta en red con otras organizaciones amigas, fundamentalmente ancladas en el mismo territorio. Pero, como ha sido mencionado, el proyecto de *Mirándonos mirar* terminó de afirmar su pertenencia a una red (nacional) de producción cultural comunitaria (Figuras 266 a 269). De este modo la concepción de ser un “centro cultural” no queda reducido ni al nombre que el espacio decidió adoptar, ni a la red barrial o regional (que puede hacerse extensible a su participación en la MOCCA por ejemplo). Ahora el Merendero ya pasa a formar parte de un circuito mayor que lo identifica como productor cultural y lo legitima.



Figura 266: Proceso de montaje final para la primera muestra “Historias de sábado”, 2022. Fotografía de la autora.



Figura 267: el espacio de exhibición de *Mirándonos mirar*, 2022. Fotografía de la autora.

Ya se refirió que este proyecto, inserto en el programa nacional de Puntos de Cultura, nació en 2022 e implicó crear en el propio barrio un centro de exposición que contrarrestaría la ausencia de lugares así en la zona. No solamente se hace referencia en su propuesta a la escasez de espacios de producción artística (salvo por algunas exposiciones en la Casa de la Cultura de Adrogué, que responde al municipio; o la Fundación Raúl Soldi en Glew⁶⁴⁴, no abundan museos

⁶⁴⁴ La fundación, cuyo edificio principal se inauguró en 1982, alberga la colección del pintor argentino Raúl Soldi (1905-1994), quien dedicó muchos años a la creación de los murales de la Capilla de Santa Ana de Glew. Si bien los murales recogen escenas religiosas, dedicadas sobre todo a la vida de la santa, muchos de los modelos que Soldi utilizó respondían a vecinos/as y lugares existentes en el barrio donde se encuentra la pequeña iglesia.

ni lugares similares). La sala de exposición del Merendero también busca contrarrestar la falta de lugares donde la producción de NNyA tenga ese estatus.

La primera exposición, denominada “Historias de sábado”, fue pensada desde el Taller Misterioso de Adolescentes. Durante el año 2022, se confeccionó una historia fantástica que tomó la forma de una historieta, aprovechando que algunos/as de los y las adolescentes participantes habían sido parte del Taller de Historieta realizado en 2018. La trama consistía en un encuentro entre pobladores de distintos planetas, que a partir de un accidente espacial acaban conociéndose. En uno de los planetas, llamado Sábado, el ritual principal era la invención de historias. Si bien el dibujo fue una de las actividades principales, también se realizaron maquetas con legos y plastilina para utilizar distintas texturas; se diseñaron fanzines y se armaron trivias para el público asistente, que tomaron su formato de una serie de libretos que el grupo de adolescentes había comprado en la Feria del Libro municipal, llevada a cabo en Adrogué ese mismo año. Este taller duró casi todo el año, siendo esto inédito, con excepción del Taller de Fútbol, que se sostiene desde 2017 (subsistiendo incluso a la pandemia).

La segunda exposición pensada por este mismo equipo se tituló “El arte del potrero” e incluyó “El mapa futbolero” que se presentó en la edición del año 2023 de la MOCCA, en Claypole (Figura 263). En este caso, se expusieron los distintos materiales confeccionados en base a la reflexión sobre este deporte. De hecho, esta segunda exhibición implicó la fusión de dos talleres: el de Adolescentes y el de Fútbol. Además del mapa en papel, se realizó un mapa digital con los clubes de fútbol de Almirante Brown. También formó parte de la exposición la camiseta oficial del Taller de Fútbol y un video realizado a partir de la lectura del cuento “Viejo con árbol”, del escritor argentino Roberto Fontanarrosa. El día de la exposición se repartió un folleto que definía qué significaba el fútbol para los y las adolescentes del Merendero y se confeccionó una trivía sobre la historia del fútbol en el partido. Finalmente, se expuso el trabajo realizado en base al libro *Pelota de cascabel* (Fundación Paradeportes, 2022), que cuenta la historia de Silvio Velo, el ex capitán de la selección argentina masculina de fútbol 5 para ciegos (conocida como “Los Murciélagos”).

Como las exposiciones recuperan el trabajo del año, existen diversos materiales que se ponen a dialogar. En el primer caso, el trabajo fue unificado: toda la muestra se sostuvo en base a la trama argumental inventada por los y las adolescentes. Lo que promovió la variedad fue el carácter multimedial de la exposición (con imágenes 2D y 3D). En cambio, para el segundo caso, se trabajó con distintos materiales (aunque todos giraban en torno al fútbol), que se fueron unificando hacia el final del año. El impulso de los últimos campeonatos mundiales de fútbol masculino (2022) y femenino (2023) de las selecciones mayores fue decisivo para elegir el tema de la segunda exposición. También es muy valiosa la propia experiencia de los y las adolescentes, que practican desde hace muchos años este deporte, tanto en el Merendero como en el potrero barrial o en clubes. Esta segunda exposición además recuperó elementos del Taller de Teatro Leído que se había realizado en el verano del año 2022, aplicados a la lectura del cuento de Fontanarrosa, que adaptaron a una versión actuada. Por lo tanto, en las exposiciones

se recuperan conocimientos y experiencias de los y las adolescentes, a nivel de sus prácticas dentro del Merendero (los aprendizajes de talleres anteriores) como de otros ámbitos.

La idea de generar exposiciones no nace en el año 2022. Ya desde temprana fecha (2011), se organizaron los “Días de las Artes” a fin de año, donde se invitaban personas que no formaban parte del Merendero y sus talleres, y se realizaba una muestra (de un día) con lo más relevante que se había producido durante el año. Esta idea había nacido de una práctica estudiantil que conocían y llevaban a cabo los/as primeros/as militantes en su colegio secundario. Es decir, que el Día de las Artes respondía a un repertorio escolar, trasladado a la producción del Merendero. Luego se fueron llevando adelante las otras experiencias ya mencionadas en esta Parte III, desde las muestras en centros culturales de la Ciudad de Buenos Aires (2019) hasta la MOCCA en tres ocasiones (entre 2019 y 2023).

Pero tener un espacio propio pensado para exhibir año tras año implica un nivel mayor de complejidad, dado que los NNyA no sólo se piensan como “productores” artísticos, sino que además realizan la curaduría, el montaje, la difusión y son actores centrales el día de la muestra en sí (cuando se abre el espacio a quien desee acercarse). Por otro lado, lo producido para la muestra no dura sólo un día, sino que queda fijo en el espacio (ahora que hay un sitio para ello), por lo que si alguien no pudo asistir, igualmente puede acceder en otra ocasión a ver la muestra; o incluso los mismos niños y niñas pueden ver de nuevo su producción, que se vuelve material de reflexión para la siguiente exposición. Además, los materiales de las muestras luego se guardan de manera ordenada, a diferencia de las experiencias previas, que a lo sumo se vuelven accesibles mediante su registro fotográfico, y sobre todo, si éste se comparte en las redes. Esto último es importante porque, por la dinámica propia de los espacios como el Merendero, la producción fotográfica no está centralizada y por lo tanto, si quienes la realizaron abandonan la organización, los archivos originales también se van con ellos/as. Contar con un perfil en redes sociales implica conservar esos archivos y habilitar un acceso más amplio, aunque siempre corriendo el riesgo de que la caída de alguna de estas plataformas implique perder ese material.



Figuras 268 y 269: afiches de la primera exhibición realizada en diciembre de 2022 y luego reinaugurada en abril de 2023.

En ese sentido, contar con un sitio de Facebook desde 2012 se vuelve fundamental a la hora de repasar las actividades que se realizaron a lo largo de los años. Ese material no sólo es valioso por ejemplo a la hora de investigar -como es el caso de esta Tesis- sino también para recuperar la historia del colectivo. De hecho, para el ciclo *online* “Cultura Colectiva” de 2020 fue fundamental poder acceder a esas producciones anteriores. Muchos/as de los NNyA que asisten al espacio actualmente no tienen recuerdo de esas actividades previas o la trayectoria del Merendero de manera global, o bien porque se sumaron más tardíamente a participar, o bien porque eran demasiado jóvenes para recordar. Lo que es más, muchos de los NNyA no cuentan con fotografías de ellos/as o sus familiares (y menos aún de hace más de diez años atrás, cuando tener un celular con cámara no era usual), por lo que esta producción no atañe sólo al Merendero, sino también a una memoria personal, familiar, y por supuesto, barrial.

Sin embargo, contar con una serie de registros impresos (sobre todo fotográficos) en permanente exposición les permite a los NNyA dialogar y recordar en conjunto tal o cual actividad, mientras realizan sus talleres los días sábado. La fascinación ante la fotografía impresa en papel fue una constante en el Merendero, que al menos desde 2011 produjo afiches y carteles recordando actividades realizadas tanto dentro como fuera del espacio (por ejemplo, salidas y paseos). Las líneas de tiempo acompañadas de imágenes tienen una gran popularidad. (Figuras 270 a 273).



Figura 270: publicación de Facebook mostrando la historia del Merendero en una línea de tiempo fotográfica, 2012. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 271: álbum producido en 2013. Aún se conservan en la Biblioteca del Merendero. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 272: registro de actividades del año 2013. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 273: Registro de la visita al parque temático de ciencias Tecnópolis⁶⁴⁵ (Villa Martelli, Buenos Aires), 2013. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

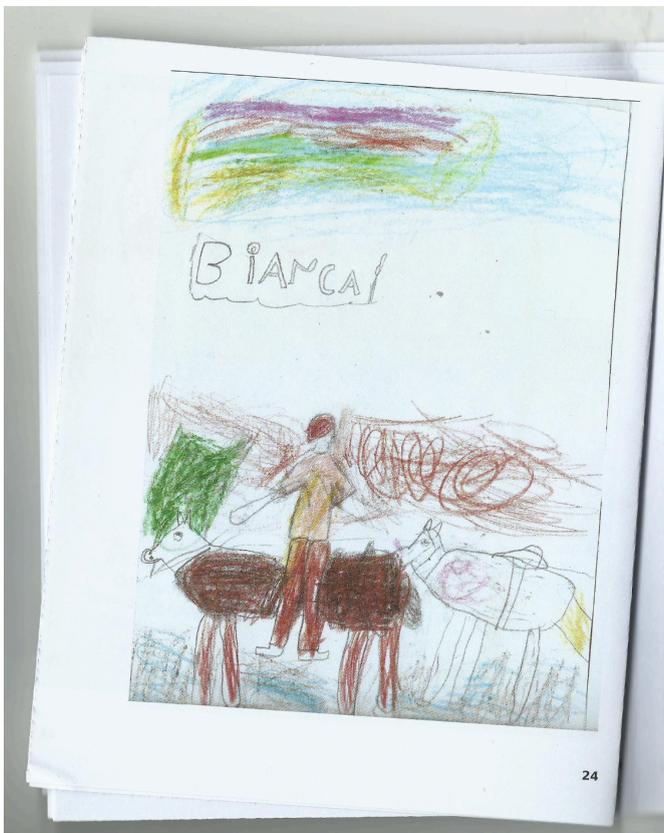
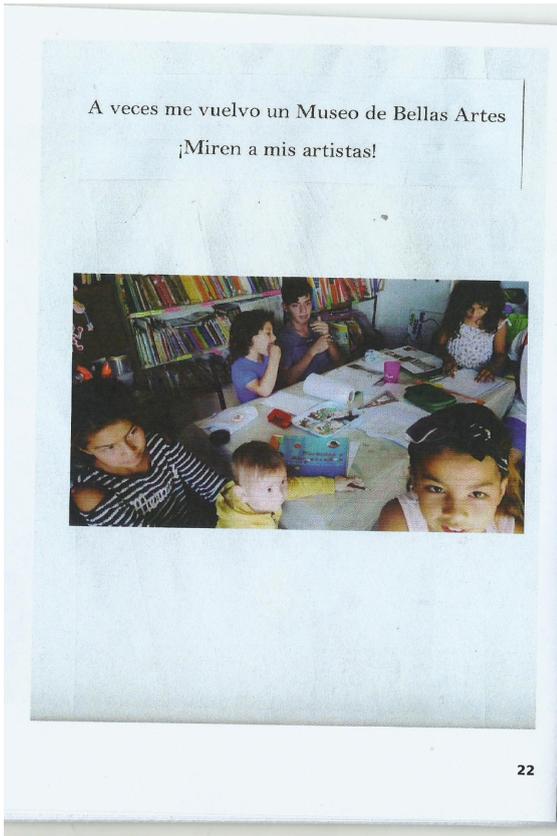
⁶⁴⁵ Parque de ciencia, público y gratuito, inaugurado en 2011 en la Provincia de Buenos Aires. “Una propuesta inédita para la Argentina y para la región latinoamericana, con ámbitos de interacción, actividades académicas, shows artísticos, performances, exposiciones y múltiples iniciativas pedagógicas que buscaban acercar novedades científico-tecnológicas al público general”. En el año 2023, contó con 3 millones de visitantes. Fuente: <https://www.tecnopolis.gob.ar/> (consultado 28 dic. 2023).

La idea de que el Merendero puede ser un museo tampoco es nueva. En el año 2013, por ejemplo, el Día de las Artes se presentó como un paseo por un museo, que duró un día (Figura 274).



Figura 274: ingreso al Merendero durante la jornada del Día de las Artes de 2013, presentada con la imagen estereotípica de los museos. Fotografía de Les Pibes del Ombú.

Por otro lado, en el libro *Soy el Merendero* (2019), también se recuperó la idea de que en algunas ocasiones, el Merendero se volvía museo. Por ejemplo, un museo artístico (Figuras 275 y 276).



Figuras 275 y 276: Algunas de las reproducciones, que se realizaron en base a famosas pinturas para el Día de las Artes del año 2018.

También se optó por un nombre similar cuando se armó una colección de rocas y caracoles que algunos/as educadores/as traían tras vacacionar en zonas donde se podían recolectar piezas de esas características.⁶⁴⁶ De esa manera, además de “museo artístico”, el Merendero se pensó como un “museo geológico” o de “ciencias naturales”, tal como se observa en el libro (Figura 277).

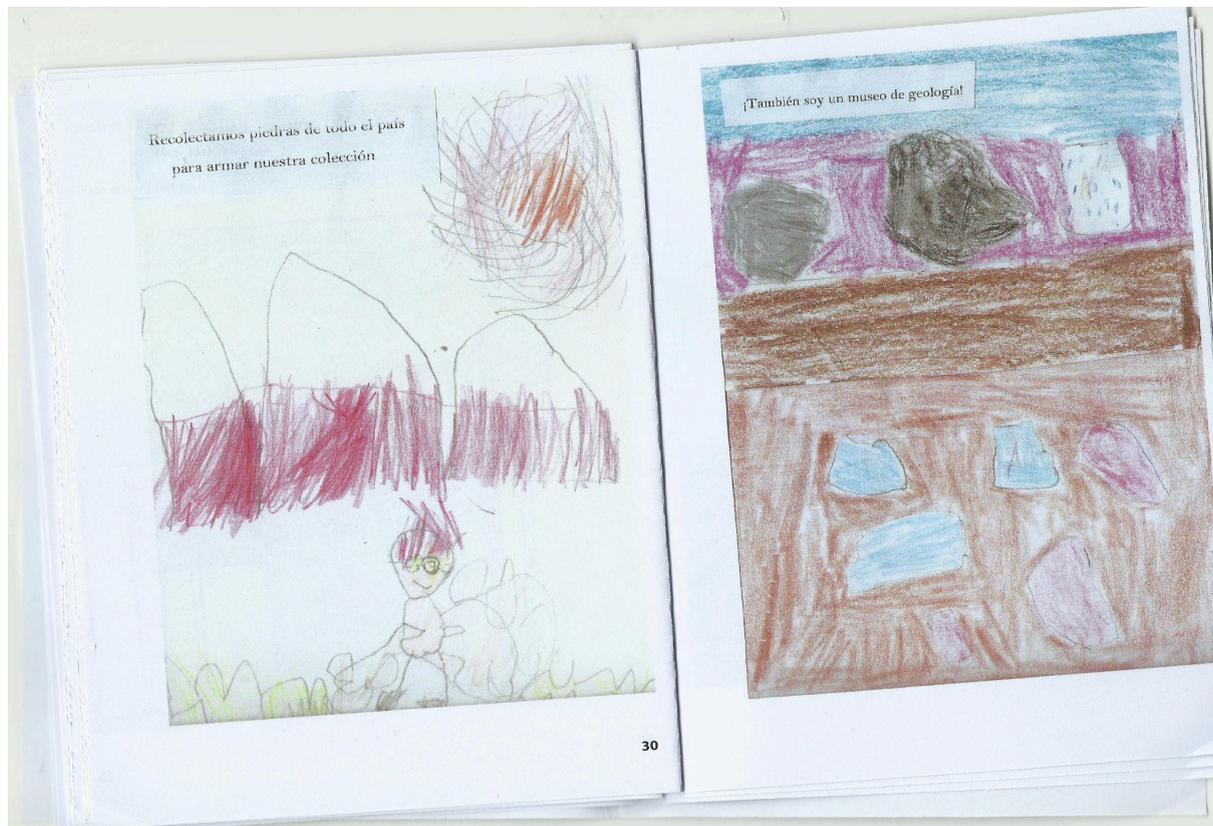


Figura 277: el Merendero como museo geológico en *Soy el Merendero* (2019).

La colección de rocas responde además a una serie de actividades llevadas a cabo por un grupo de talleristas estudiantes de la carrera de Biología, que durante unos años participaron en el Merendero haciendo ferias de ciencia, así como poniendo a dialogar la ciencia (natural) con el arte (Figuras 278 a 280) . A través de este equipo, se pudo realizar en 2015 la exposición “No es magia, es ciencia”, ya referida, junto a estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, en la plaza de Villa París, que contó con la participación de Willkas (Figura 189).

⁶⁴⁶ La colección aún se conserva al momento de escritura de esta Tesis en la Biblioteca.



Figura 278: La actividad CienciaArte se realizó en 2013. Se tomaron algunas obras artísticas reconocidas para pensar ilusiones ópticas, desde un enfoque científico. Fotografía de Les Pibes del Ombú.





Figuras 279 y 280: Uno de los cuadros trabajados fue *Balcony* (1945), del artista neerlandés Maurits C. Escher, 2013. Fotografías de Les Pibes del Ombú.

Es decir, la idea de que desde el Merendero se puede exponer y producir arte estuvo presente desde temprana fecha, en sus diferentes variantes. Esto no sólo implicó relacionarse con obras “canónicas” de la historia de la pintura fundamentalmente, sino también recuperar producciones de NNyA que alcanzaban ese estatus, y reflexionar sobre cómo guardarlas y/o mostrarlas. Por ejemplo, con el Taller de Libros Maravillosos (2022) se trabajó en base al libro de literatura infantil *Un museo sobre mí*, de la ilustradora inglesa Emma Lewis⁶⁴⁷, que forma parte de la colección de la Biblioteca del Merendero (Figura 281). Allí se reflexionó sobre los distintos tipos de museos existentes y cómo los espacios cotidianos también albergan objetos de revisten importancia al menos para los sujetos que se relacionan con ellos a diario (Figuras 282 a 286).

⁶⁴⁷ Este libro fue editado en Buenos Aires en 2017, por Arte a Babor.



Figura 281: detalle del libro *Un museo sobre mí.*



Figura 282: Actividad realizada en 2013 para discutir algunas obras de arte reconocidas. En este caso, se recortaron las reproducciones de los cuadros como si fueran rompecabezas para armar y luego se recolectaron las opiniones de los NNyA que formaron parte de la actividad. Fotografía de Les Pibes del Ombú.



Figura 283: relación entre la obra y el barrio. Detalle del panel realizado en 2013.

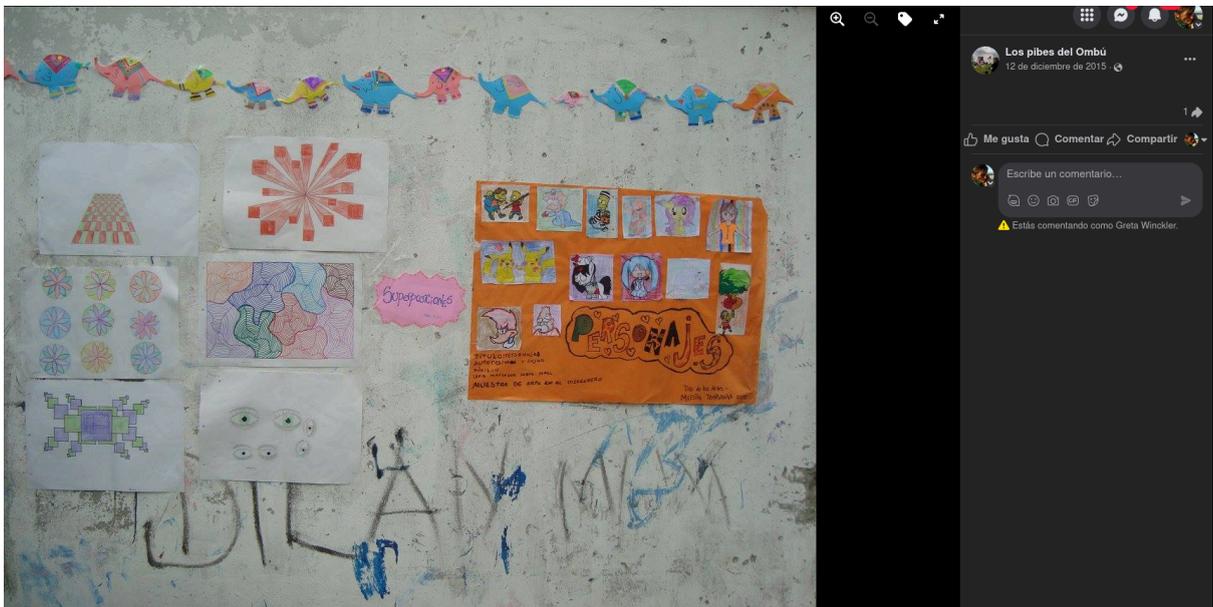


Figura 284: En el Día de las Artes de 2015, un grupo de niñas trajeron dibujos que habían hecho por fuera de los talleres del Merendero (sea en su tiempo libre como en materias de la escuela). De este modo, se armó una exposición aparte, como si fueran “artistas invitadas”. Captura de pantalla de la página de Facebook del Merendero.



Figura 285: Captura de pantalla de una publicación de Facebook del Merendero, preparando el Día de las Artes de 2018. En este caso, se trabajó con una serie de pinturas latinoamericanas de reconocidos artistas.

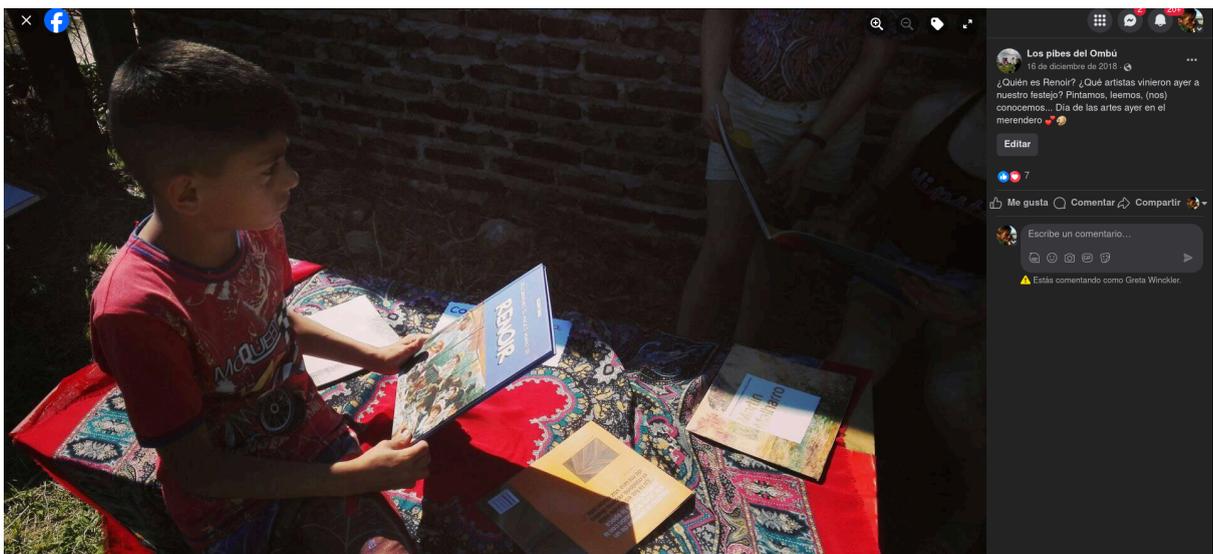


Figura 286: En el Día de las Artes de 2018, se armó una mesa con los libros sobre pintores/as y pintura de la Biblioteca del Merendero. Captura de pantalla de la página de Facebook de Les Pibes del Ombú.

Recuperar la idea de “museo” es interesante, dado que éste también es un dispositivo de la mirada. Si se retrotrae al origen de la institución-museo a partir del siglo XVIII pero sobre todo en el siglo XIX, pensada para un público más amplio y como órgano de instrucción pública, es difícil desligar su existencia de una determinada disposición de poder [*display of power*]. El sociólogo británico Tony Bennett habla de un *complejo expositivo*, es decir, un complejo de relaciones de poder y relaciones disciplinarias, que permitía divulgar -por medios que no

aparentaban necesitar de una violencia punitivista extrema- los “mensajes del poder”.⁶⁴⁸ Por eso mismo, el desarrollo de los estados modernos está tan ligado al crecimiento de museos y galerías, que organizaron a las masas urbanas, determinando además qué podía ser parte de sus colecciones y acervos (por ejemplo, qué es arte y qué no), y delineando distintas modalidades de audiencias [*spectatorship*].⁶⁴⁹ Este disciplinamiento además configuró un sujeto, puesto que como sostiene Giorgio Agamben, todo dispositivo implica un proceso de subjetivación, que no existía previamente.⁶⁵⁰ Este sujeto no sólo aprendió a ver sino que también fue visto: las exhibiciones y los museos hicieron de la sociedad un espectáculo, siempre vigilante, siempre vigilada. El siglo XIX trajo aparejado un sistema de monitoreo de miradas que acabó recayendo en la propia masa que mira (sobre todo en las grandes ciudades).⁶⁵¹

El caso de los museos argentinos no dista de esta interpretación. Los primeros museos nacionales, por ejemplo, datan de fines del siglo XIX. Fueron creados por una élite local que consideraba necesario desarrollar un programa cultural a la par del desarrollo material y económico que ella misma estaba gestando. En muchos casos, incluso en épocas posteriores teñidas por un auge revisionista de la historia argentina, estos museos tuvieron una impronta pedagógica, ligada a una “educación patriótica”. Con el discurrir del siglo XX, ese impulso fue perdiendo vigor, aunque en los últimos años se reavivó. Sin embargo, las diversas discusiones museológicas⁶⁵² encuentran ese interés anclado a nuevas miradas. Tal como señalan María Isabel Baldasarre (Directora Nacional de Museos) y Viviana Usubiaga (Directora Nacional de Gestión Patrimonial),

“El término “museo” sigue siendo un resguardo al que recurren individuos y colectivos como conjuro para que un determinado patrimonio sea visibilizado, legitimado y preservado. La palabra “museo” es mucho más que las colecciones y que los edificios que las alojan: comprende aquellas acciones y aquellos sentidos que se producen en los vínculos con los públicos y las comunidades que los frecuentan.”⁶⁵³

Si bien en el caso del Merendero no hubo un proceso formal de patrimonialización, ni tampoco en términos legales o burocráticos es un museo; lo cierto es que se encontró en ese término un “resguardo” para que las producciones de NNyA pudieran exponerse de modo tal que acabados los talleres, esas “obras” no se perdieran. Al dialogar con los niños y niñas más jóvenes, que llevaron adelante distintos talleres lúdicos, literarios y artísticos en los últimos años, ellos/as comentaban que en sus casas es difícil guardar los dibujos que hacen (tanto en el Merendero

⁶⁴⁸ Tony Bennett, «The Exhibitionary Complex», *New formations* 4 (1988): 74.

⁶⁴⁹ Claire Bishop, *Radical museology. Or what's «contemporary» in museums of Contemporary Art?* (London: Koenig Books, 2013), 9.

⁶⁵⁰ Giorgio Agamben, *Qué es un dispositivo* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2016), 18.

⁶⁵¹ Bennett, «The Exhibitionary Complex», 82.

⁶⁵² María Marta Reca, *Antropología y Museo. Un «diálogo» contemporáneo con el patrimonio.*, Investigaciones y Ensayos (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016).

⁶⁵³ María Isabel Baldasarre y Viviana Usubiaga, «Un recorrido por la historia de los Museos Nacionales», en *Los museos nacionales : desde sus orígenes hasta el presente*, ed. Belén Coluccio (Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación, 2023), 15.

como en otros sitios), porque sus hermanos/as menores podían romperlos o porque, por una cuestión de orden e higiene, sus padres/madres tampoco los conservaban.⁶⁵⁴

En este caso, el espacio expositivo cumple una doble función: valoriza y resguarda las producciones de NNyA que normalmente no tienen otro lugar donde perdurar; y al mismo tiempo, abre a un público más vasto (sea de la comunidad o por fuera) a que pueda aproximarse a una producción infanto-juvenil, pensada desde talleres que trabajan durante muchos meses para llegar a la muestra final. Este segundo punto no puede pensarse por fuera de su emplazamiento en un barrio periférico del conurbano. Si bien es cierto que las producciones de estos NNyA no implicaron una modificación en el trazado urbano (tal como se vio con los cambios fisonómicos barriales), eso no quita que se haya configurado un punto de producción cultural en el barrio motorizado en gran medida por las niñeces y los/as educadores/as con quienes trabajan a diario. No se trata sólo de un espacio merendero, sino de un centro cultural, y aún más, un centro que tiene como partícipes activos y necesarios a los y las niñas. Incluir este espacio de exposición dentro de la trama barrial es marcar una presencia que si bien siempre existió (siempre hubo niños y niñas en el barrio), no siempre tuvo un lugar de referencia claro, a no ser por la escuela que ni siquiera está en el perímetro barrial. Aunque dentro del barrio sea un punto único, su relación con las demás organizaciones locales y su aparición en distintos mapas estatales marca un hito para nada desdeñable.

En ese sentido, el concepto de *punto de cultura* refleja de manera elocuente cómo se produce “el hacer cultural” en el territorio, para usar palabras de Célio Turino. El historiador brasileño, y ex Secretario del Ministerio de Cultura de Brasil, propone pensar los puntos y las redes “de afectos, deseos y voluntades” de los territorios y de la cultura comunitaria. En esta trama, no piensa solamente en espacios como el Merendero sino también en la relación (o lo que él llama “cultura del encuentro”) entre estas organizaciones “micro” y las macro-redes que incluyen también a la producción académica del mundo científico.

“De la conexión pueden surgir poderosos procesos de transformación social, porque a la vez que son macro, también son micro-redes, realizadas en comunidades, con la identificación y fortalecimiento de colectivos con base territorial, ya sea en el campo ambiental o en la organización ciudadana, en la cultura y las artes; puntos de cultura, deporte y ocio, comunicación popular, entre otros.”⁶⁵⁵

En su esquema, que luego se plasmaría en los programas nacionales de Cultura Viva (Brasil) y Puntos de Cultura (Argentina), estas redes constituyen una inteligencia colectiva, cuyos intercambios aceleran ciertos procesos de transformación social, sin dejar de lado la historia de cada uno de los actores involucrados. “Cuantas más conexiones haya, originadas en los más diversos sentidos, más intenso será el proceso, ya que las conexiones intra-red funcionan como sinapsis en un cerebro colectivo.”⁶⁵⁶ En el caso del Merendero se cumplen esos encuentros en

⁶⁵⁴ Diálogo con las niñas del “Taller de Peques”, registro de campo, 14 de octubre de 2023.

⁶⁵⁵ Turino, *Por todos los caminos. Puntos de Cultura en América Latina.*, 74.

⁶⁵⁶ Turino, 74.

distintos sentidos: por un lado, entre las organizaciones locales; por otro lado, entre el campo académico y el militante. Efectivamente, cuando los y las educadoras provienen de distintos campos y disciplinas, las producciones se diversifican y los contactos abren la posibilidad de renovar los repertorios de trabajo. Por ejemplo, las ferias de ciencias estuvieron vinculadas a la actividad sostenida de talleristas que provenían del campo de las ciencias naturales; mientras que proyectos como los que se intentaron en relación a una propuesta de salud comunitaria y ambiental estuvieron signados por la presencia de un estudiante de ciencias sociales, cuyas investigaciones abordaban temas de la Sociología Ambiental y Urbana. Sin duda, la producción de esta Tesis, que se pregunta por la relación entre niñez, imagen y política, no puede escindirse del proyecto de *Mirádonos mirar*, que finalmente forma parte de un programa cultural nacional.

El espacio expositivo del Merendero es el último eslabón (hasta el momento) de este recorrido a través de la mirada de las niñeces pobres. No ya de la que sobre éstas recayó (como se expuso en la Parte I), sino de la propia. Si se lo piensa como un *landmark* cultural de la infancia en el barrio, tanto porque es *para* y *sobre* ella como porque es *de* ella, entonces se lo puede vislumbrar como la materialización de un largo recorrido que defiende y apuntala el derecho a la imagen de estos NNyA. Las imágenes que de este espacio surjan serán justas porque efectivamente hay un contacto con la vida de estos niños y niñas. Ya no será exactamente el contacto de la *imago* romana que abrió esta Parte III. Es más bien un contacto que refiere a una mirada que escucha y que se acerca: una política de encuadre que recupera el hacer cotidiano y progresivo de estas infancias. El *auscultatio* que implicó mirar escuchando: qué piensan estas infancias de sus vidas y territorios, dónde resuenan sus voces y cobran figura sus imaginaciones, cómo expandir estas imágenes tanto dentro del barrio como más allá de él. Efectivamente, la escala es pequeña, pero el esquema de puntos interrelacionándose y expandiendo su rango de acción (como ocurrió de 2008 al presente) habla de un posible camino por el cual el estudio de estas experiencias no recae sólo en la trama barrial. Al mismo tiempo, queda expuesto que tampoco esta trama es tan singular como para no poder conectarse con otras experiencias de otras latitudes y tiempos. Los programas nacionales dan cuenta de la importancia de rescatar estas iniciativas territoriales, integrándolas pero sin imponerles esquemas de acción desconocidos o invasivos. Un acto de auscultación de escala nacional.

Un ejemplo más que apunta en esta dirección de confeccionar redes nacionales donde estas experiencias comunitarias *aparezcan* se dio en 2023, con la creación de un mapa interactivo y cooperativo por parte de la Dirección Nacional de Formación Cultural del Ministerio nacional de Cultura, en el marco de la especialización en políticas culturales públicas “La Patria de la infancia”. Los/as participantes de la especialización así como quienes se inscribieron y no obtuvieron la vacante fueron invitados/as a señalar su espacio de trabajo con niños y niñas en

un mapa, incluyendo una breve descripción y formas de contacto.⁶⁵⁷ El Merendero forma parte de este mapa. Esta imbricación entre actores de las instituciones estatales y de los espacios comunitarios marca nuevos senderos para pensar y hasta disputar políticas públicas, sobre todo en lo que respecta a la participación infantil. Esta “cultura de encuentro”, como señala Turino, es incipiente pero no es casual. La presencia de académicos (sobre todo relacionados a las ciencias sociales) en los espacios comunitarios y en la esfera estatal (fundamentalmente en las dependencias vinculadas al área de Cultura) parece ser uno de los motivos por los que los contactos efectivamente resultan fructíferos, al menos en esta etapa incipiente.

Al igual que los Inuit, el camino recorrido en esta búsqueda por una soberanía visual de las infancias subalternas urbanas implicó revisar lo que se producía sobre estas niñeces pobres y los territorios que habitan; revisar la propia producción merendera y finalmente proyectar una imagen justa sobre la vida de estos NNyA en un espacio expositivo propio. No alcanza con denunciar las imágenes hegemónicas de los medios masivos o con hacer una réplica de Juanito Laguna, el personaje de Antonio Berni, como la que se encuentra en el Merendero desde el año 2011. O con promover el acercamiento de estos niños y niñas a las obras de arte canónicas y reinventarlas en el pincel de los talleres infantiles. También hay que contraponer un dispositivo que, precisamente, *disponga* otros modos de darse a ver, con producciones propias, nacidas de los encuentros y las imaginaciones vernáculas. No se trata solamente de cómo los propios NNyA aparecen en las fotografías del Merendero, algo que sin duda es importante. Se trata de sus propias producciones y los mecanismos detrás de esos productos finales.

Si se quiere pensar una “perspectiva niña”, no es sólo en base a la inversión o el distanciamiento de las fórmulas visuales que (sobre)expusieron a los niños y las niñas pobres. Se trata además de dar lugar a la creación. En una historia espacial sobre planetas quizás no parezca emerger un accionar o un repertorio “político”. Sin embargo, el modo en que se hilvanó esa trama argumental y el trabajo para exponerlo torna a esa participación infantil en política, porque refiere a cómo se pensó la puesta en escena de una producción multimedial propia en un espacio común y comunitario. Si todo dispositivo crea su sujeto, el Merendero no parece ser la excepción. Y el resultado de esa creación es por un lado ver a la niñez aparecer, en tanto NNyA que crean y producen cultura; y al mismo tiempo se trató de generar las condiciones para que esa niñez se rev(b)ele. Aún cuando esa rebeldía tome la forma de un ser extraterrestre leyendo historias en un planeta desconocido.

Este proceso ocurre en el marco de una disputa de experiencias ópticas. En algunos casos, tuvo que ver con las propias imágenes: a los mapas estatales se les opuso, sin rechazarlos, los mapas propios, con técnicas propias tomadas de otras experiencias comunitarias. En otros casos, la disputa fue a nivel de dispositivos. Por ejemplo, pensar al Merendero como un museo, aún en una estructura tradicional de lo que se entiende por “museo”, fue *sublevador*, no por el formato

⁶⁵⁷ El mapa se puede consultar aquí:

<https://padlet.com/programagcp/mapeo-la-patria-de-la-infancia-fzjfmgg3chdpjigp> (consultado 29 dic. 2023)

en sí sino por quienes lo encarnaron (niños y niñas de sectores populares), y por el lugar donde se emplazó (un distrito sin instituciones similares prácticamente).

En parte, este espacio de exposición es una nueva anteojera, no para mirar a los niños y niñas pobres de las zonas periurbanas, sino para permitir que éstos/as *projecten* su imagen del mundo que les rodea. Incluso si esto implica una proyección más bella de lo que realmente existe. Allí también reside el gesto rebelde de sublevación: no se trata solamente de cómo se imaginan a las infancias pobres sino de lo que éstas son capaces de imaginar. Imaginar el barrio y darle forma es imaginar otra vida posible y darle forma también. Sus imágenes no deben pensarse en términos de “buenas o malas”. Ese binomio, de tinte moral, acompañó las producciones visuales que contrapusieron una infancia romántica e inocente (la “buena”) a una niñez minorizada (la “mala”) que en su “desvío” hasta perdió su carácter infantil. Más bien hay que indagar, inspirándose parcialmente en aquel antiguo precepto romano, si éstas imágenes son o no justas. Y esto implica acercarse tanto a las *formas* o fórmulas visuales, como a sus procesos de creación y sus derroteros.

Conclusiones: siempre habrá niños rebeldes

Mientras dibujaba junto a un grupo de adolescentes en el marco de uno de los talleres, uno de ellos señaló que yo tenía mucha imaginación y que eso me hacía “re niña”⁶⁵⁸. En esa observación, el adolescente repuso una visión, o si se quiere hasta una hipótesis, de lo que implica ser niño/as *versus* ser adulto/a. Efectivamente, el trabajo dentro de la militancia territorial con NNyA requirió y requiere un profundo ejercicio de imaginación, sobre todo en lo que respecta al quehacer político. Tal vez el trabajo codo a codo con estos NNyA se tiñó de sus propias maneras de imaginar el mundo. En un esquema social e histórico en el cual las infancias fueron apartadas de esa posibilidad de influir en la esfera de lo común, la cualidad política de sus intervenciones corrió los marcos sensibles pero también estratégicos de la acción colectiva, sus límites y posibilidades. En el caso del Merendero y las organizaciones amigas se encontró ese lugar para el hacer político intergeneracional en el campo de la producción cultural y de la Educación Popular. No tanto en relación a un contenido determinado, sino a los modos de trabajo.

Pero sobre todo implicó un ejercicio de imaginación porque se trabajó con un conjunto de la población que carga sobre sí siglos de estigma. La configuración de un *Typus* obliteró la emergencia de todas estas otras aristas diversas que hacen a la vida de los niños y las niñas en los barrios populares. Sus vidas fueron imaginadas, sin acercarse a ver qué pasaba efectivamente con ellas y sus historias, y mucho menos con sus propias imaginaciones. Reponer el recorrido de las organizaciones que decidieron trabajar junto a estas infancias no es sólo una contextualización, es más bien una genealogía que funciona como eslabón último de la historia de la mirada sobre la infancia. Una mirada adulta que aquí intentó abrir paso a la mirada o perspectiva niña, no en soledad, sino en relación.

⁶⁵⁸ Registro personal, 17 de abril de 2022.

Si uno se demora a ver todo lo que estos niños y niñas han producido en sus talleres y espacios, cuesta pensar que son sujetos cuya temporalidad sólo vale a futuro. Investigaciones actuales y también espacios de militancia han destacado la importancia de entender la acción presente de los NNyA, como sujetos que tienen derechos y preocupaciones hoy y no sólo en términos de los y las adultas del mañana. Pero en este recorrido que aquí se propuso además hay una visión de la historia de estas niñeces. “La infancia es una edad cargada de pasado”, como sostiene Ángel Díaz de Rada: “[l]os niños no sólo van hacia alguna parte, vienen también de otras formas de existencia previa”.⁶⁵⁹ Estos espacios entonces albergan muchos años de producción de conocimiento creado intergeneracionalmente. Son “lugares de experiencias” no sólo porque transforman los lazos cotidianos, y allí reside su potencia política, sino porque las resguardan, como un repertorio posible de acción, que se construyó con el tiempo, se perfeccionó y se compartió con otros equipos. Desde el trabajo militante se produjo un conocimiento que se enredó con la producción académica, sobre todo en estas investigaciones comprometidas, donde los y las cientistas sociales son además militantes de los espacios que analizan. Es complejo separar qué viene antes o qué viene después, puesto que en la mayoría de los casos es un proceso simultáneo.

Por otro lado, reconocerse entre organizaciones para poder tejer red, a nivel barrial, distrital y hasta nacional, no significó simplemente intercambiar ideas y contactos: fue identificar en esos otros un co-sentimiento (para volver al término de Agamben). Como si algo del accionar de cada una de estas organizaciones emergiera en el accionar de la otra. Esa emergencia, sea pensada como “reconocimiento” o “identificación”, estuvo permeada por su manifestación estética y sensible. Por eso fue necesario recuperar las distintas producciones audiovisuales que no acompañaron la trama de alianzas políticas sino que la fueron modelando. En los trazos de esas producciones, sus huellas materiales, hay una concepción que se desarrolla de lo político, del tiempo y de las edades, que en este caso no pudo separarse de la producción cultural comunitaria.

La afinidad y las similitudes entre estos espacios no sólo se deben a que, con distintas intensidades y ritmos, se hicieron preguntas por la capacidad de producción de las infancias y su rol dentro de la sociedad. También es necesario pensar que todas estas experiencias son mediadoras entre las vidas singulares (el derrotero particular de cada espacio) y los sistemas históricos en los que se inscriben, parafraseando a Turino. Devenir espacios productores de cultura (puntos de cultura) no fue algo casual, y es difícil establecer *alla fine* si los contactos fueron los que promovieron estos repertorios compartidos de acción o si existe un desarrollo de estos repertorios que permitió la identificación y el reconocimiento entre “organizaciones amigas”.

⁶⁵⁹ Ángel Díaz de Rada Brun, «Tejidos de tiempo: Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela», en *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, ed. Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (Biblos, 2011), 87, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7685433>.

Sin duda, la presencia niña fue clave en el desarrollo de las alianzas, e incluso en los distanciamientos, entre las organizaciones aquí presentadas. También su presencia implicó hacerse preguntas sobre cómo trabajar de manera conjunta, con qué repertorios, y cómo éstos afectaban la manera de pensar la actividad política o lo político. Así como en el campo de la Educación Popular fue necesario preguntarse cómo trabajar con niños y niñas, cuando el proyecto originario sudamericano estaba dirigido a una población adulta; también estos espacios de militancia fueron desarrollando sus actividades en base a entender la especificidad de sus participantes. Pero esto no implica delimitar universos separados: “[...] les niños no se mueven en una dimensión paralela de la existencia, sino que comparten el mundo con los adultos, y lo construyen en conjunto aunque no en pie de igualdad.”⁶⁶⁰ Más bien, implica pensar de qué modo se puede entender la participación de las infancias junto con los/as adultos/as en su entorno. Por tanto, la idea de “participación política” en estos casos implica identificar y reconocer de qué modo toma forma el involucramiento en el devenir de lo común, y cómo esta participación es cotidiana y por lo tanto permanente.

El recorrido de esta tercera parte cerró su camino con el proyecto *Mirándonos mirar*, que tiene un origen concreto en la convocatoria del Programa Puntos de Cultura de 2021 y en el desarrollo de esta investigación desde 2018; pero en realidad se entretiene en un hacer cotidiano que lleva más de 15 años de trabajo ininterrumpido. Este espacio de muestras se integra a la arquitectura merendera y al circuito comunitario del distrito, aún de manera incipiente y sin poder predecir hacia dónde se dirige o cuál será su impacto a futuro. Es la materialización de una producción cultural pero también política, que podría extrapolarse a otros espacios (incluyendo la escuela local), no con la intención de “copiar” la dinámica o la experiencia. El espacio de exhibición es un prisma para mirar el barrio, las ideas de los NNyA que lo habitan y sus preocupaciones. También es una caja de resonancia de sus historias, y por lo tanto de sus voces. En ese sentido, ya no se está pensando en una producción visual *sobre* las niñas pobres suburbanas, sino *de* estas niñas. Cómo ven su propio barrio, cómo lo imaginan, qué lugar hay para que esos proyectos se materialicen en políticas urbanas concretas en las cuales sean consultadas. Cómo abordar una relación desigual, así como lo es la de los/as adultos/as y los/as niños/as, sin reproducir la violencia adultista que coloca a las infancias en un lugar de subalternidad. Una posible respuesta a estos interrogantes se halla en las producciones que se rescataron en este capítulo, desde aquel primer Día de las Artes de 2011 hasta la sala de exposición propia inaugurada en 2022.

Podría rescatarse, finalmente, la importancia que pueden tener las investigaciones en ciencias sociales cuando de su desarrollo se desprenden resultados que impactan de manera directa en la vida de las comunidades con las que se trabaja. En los últimos años sobre todo se le ha otorgado mayor importancia a los proyectos de Extensión universitaria (que hacen hincapié en

⁶⁶⁰ Paūlah Nurit Shabel et al., «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, 2023), 74.

la relación Universidad-Territorio) y Transferencia (éstos últimos vinculados al desarrollo tecnológico en los territorios).⁶⁶¹ Si bien esta Tesis no se inscribe en un proyecto de esas características, la producción final de un espacio de exhibición en el barrio se desprende en gran medida del trabajo realizado durante la investigación. Puesto que para poder llegar a defender conceptos como “derecho a la imagen” o “soberanía visual”, primero hubo que identificar que efectivamente las infancias pobres suburbanas están sub- y sobreexpuestas; que priman sobre ellas imágenes estereotipadas y estigmatizantes, y que, así como su voz recién en las últimas décadas fue cobrando importancia en las investigaciones académicas, *su* producción visual y la producción *sobre* ellas aún no ha sido problematizada con la misma intensidad. Por lo tanto, además de una producción escrita tradicional, como es la presentación de esta Tesis, es difícil deslindar el transcurso de la investigación de la existencia de una sala de exposición en el Merendero. Pero ésta no es sólo un producto que se desprende de un proyecto académico: es además un insumo para seguir analizando qué ocurre con esas producciones en las que NNyA cumplen funciones novedosas, no sólo para sus propias vidas sino en la trama local.

Desde el principio quedó asentada la imbricación entre mi proyecto académico y mi proyecto militante, o como fue dicho antes, el solapamiento. También en tiempos recientes se volvió a problematizar, particularmente en las ciencias antropológicas, cómo dialogan estos dos campos y el juego entre las cercanías y las distancias, sobre todo cuando se solapan los roles de investigador con otros, ya sea “nativos” o “militantes” (porque lo eran antes de elegir ese campo como propicio para investigar o porque en el transcurso de la investigación devienen militantes). Lejos de ser una posición que impugne la producción de conocimiento, este vínculo ha resultado en numerosas ocasiones fructífero. “La militancia política resulta, en efecto, una práctica susceptible de producir experiencias etnográficas y de ser asumida como motor de conocimientos relevantes”, sin descuidar la reflexión metodológica que tenga en cuenta la dialéctica de situacionalidad del investigador, su particular estar ‘afuera y adentro’”.⁶⁶² Como señala Mariano Schejter, “[...] la militancia, con el punto de partida que implica y su perspectiva sobre el “para qué” y “cómo” investigar, posibilita formas de relacionarse con los sujetos con quienes se trabaja y puede ser una llave de conocimiento, de apertura a ciertas lecturas de la realidad”.⁶⁶³

También en este cruzamiento hay que ejercitar la imaginación, puesto que aún hay resistencias ante producciones científicas que se entienden como militantes, comprometidas o colaborativas. Schejter recupera como ventajosa la confianza que los sujetos pueden llegar a sentir hacia el o la investigadora si éste/a forma parte de la experiencia a analizar desde otro lugar (por ejemplo,

⁶⁶¹ Salomé Vuarant et al., «Los procesos de transferencia en la universidad: limitaciones, potencialidades, desafíos. Una perspectiva situada a partir de un proyecto de desarrollo tecnológico y social en el marco de la economía social y solidaria», *Pampa (Santa Fe)*, n.º 24 (julio de 2021): 42-42, <https://doi.org/10.14409/pampa.2021.24.e0042>; Ana Clara Carro y Britto Fabián, «Revisitando la relación entre la Universidad y su entorno: Diálogos pendientes entre la Extensión Universitaria y la Transferencia Tecnológica», marzo de 2021, <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/157360>.

⁶⁶² Paz, Schejter, y Filippi, «Método, crítica y compromiso en antropología», 10.

⁶⁶³ Schejter, “*Sé vos*”, 37.

como militante).⁶⁶⁴ Sin duda, esto abrió puertas en este trabajo, no sólo con el Merendero, sino con los otros espacios de militancia territoriales, sobre todo con Willkas. Pero también podría pensarse a dónde no se accede cuando el o la antropóloga es identificado/a con ese mismo mote. Como sostiene Paula Shabel, la inserción previa del/de la investigador/a en el campo no significa de manera automática ni una ventaja ni una desventaja.⁶⁶⁵

El otro gran temor ante estas investigaciones que imbrican militancia y praxis científica es la incapacidad de distanciarse, una práctica que ha sido entendida como fundamental en la producción científica (pero no en la militante): “la distancia epistemológica que introduce la objetivación que se enuncia como problema”.⁶⁶⁶ Sin embargo, antes que el acto de “tomar distancia” (como equivalente a la creación “crítica” de un conocimiento válido), se debe pensar en el acto de identificar el lugar desde donde se produce ese conocimiento. No se trata por tanto de *objetivar* lo que se estudia sino de pensar la relación entre investigadores/as y aquello que se investiga (lo que “se objetiva”, en términos más clásicos). Por eso, Alejandro Haber habla de “indisciplinar la investigación”, como una práctica contemporánea de la praxis científica, también desnaturalizadora:

“Indisciplinar la metodología consiste en indisciplinarla de sus supuestos: la relación de objetivación/subjetivación, la linealidad temporal de la secuencia de producción de conocimiento, la distribución topológica del conocimiento teórico y del mundo, y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social/vitales.”⁶⁶⁷

Pensar que existe una “linealidad temporal en la secuencia de producción de conocimiento” limita la variedad de prácticas existentes en el mundo de la producción científica y sobre todo sus temporalidades. El caso del espacio de muestras del Merendero es un ejemplo más que atinado para problematizar la idea de “linealidad”. Son diversos los factores que le permitieron existir, pero uno de ellos es la producción de esta Tesis, con su temática específica. Por otro lado, su existencia plantea nuevos interrogantes dentro de la misma investigación. Ni la producción escrita es el producto final, ni lo es el espacio de exhibiciones. Pero entre ellos hay un vínculo que pertenece a ambas esferas: la científica o académica y la militante. Ambas políticas. Como señaló Shabel, al recuperar experiencias como la del paradigma de Investigación y Acción Participativa en Sudamérica,

“[...] la investigación adquiere valor si los científicos y científicas se explicitan como sujetos políticos con una intencionalidad a la hora de investigar, y toman también a

⁶⁶⁴ Schejter, “*Sé vos*”.

⁶⁶⁵ Shabel, «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales», 9.

⁶⁶⁶ Haber, «Nometodología Payanesa», 16.

⁶⁶⁷ Haber, 17.

quienes investigan como sujetos políticos con intencionalidades e intervenciones sobre su propia realidad.”⁶⁶⁸

En este recorrido, se reconoció la capacidad de intervención de la niñez en el mundo que la rodea y que habita, así como la capacidad productora de los espacios de militancia que la acogieron. Esta capacidad es política pero también implicó la producción de un tipo de conocimiento, y sobre todo, de ciertos espacios y estéticas, con sus modos de habitarlos y sus gestualidades. El modo de *aparecer* de las niñeces pobres y sus relaciones con los/as adultos/as próximos/as, su darse-a-ver, tomó la forma de una *revelación* de doble tipo: la niñez revelada es la niñez *rebelada*. En este caso, ante las fórmulas visuales que fueron modelando no su carácter sino su carácter supuesto. Cuando Georges Didi-Huberman realiza su exposición *Sublevaciones* en distintos países del mundo, incluyendo Argentina (2017), piensa no sólo en actos de rebeldía, sus gestos y actores, sino sobre todo, en su aparición. Ante tiempos plomizos y oscuros, por ejemplo, contrapone la imaginación popular como principal elemento político de resistencia y reconoce entre sus actores a los y las niñas:

“Son nuestros propios hijos quienes se sublevan: ¡*Cero en conducta!*”⁶⁶⁹ ¿Acaso Antígona no era casi una niña? Ya sea en la selva de Chiapas, en la frontera greco-macedonia, en alguna parte de China, en Egipto, en Gaza o en la jungla de las redes informáticas pensadas como una *vox populi*, habrá siempre niños rebeldes.”⁶⁷⁰

⁶⁶⁸ Paula Shabel, «Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12, n.º 1 (11 de marzo de 2014): 161, <https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>.

⁶⁶⁹ Aquí se refiere a la película francesa *Zéro de conduite*, dirigida por Jean Vigo en 1933 (y prohibida durante varios años en Francia), que exhibe un sistema educativo represivo y disciplinario ante el cual se anteponen actos de rebeldía y subversión. El título en sí remite a la calificación que recibe el niño protagonista.

⁶⁷⁰ Didi-Huberman, *Sublevaciones*, 73.

Palabras finales: ¿Hoy hay Merendero?

El título de esta Tesis alberga los dos términos más importantes sobre los que se ha reflexionado: las imágenes y la infancia. Pero también alberga la principal trampa con la que se ha lidiado. ¿Son imágenes de infancia porque la exhiben o porque ésta las ha producido? El recorrido propuesto a lo largo de estos capítulos abordó ambas porque la historia sobre las imágenes “de” las infancias implica ese vaivén entre ser “sobre” ellas o hechas “por” ellas. Ese cambio de preposición nos habla de la propia historia de las niñeces en los últimos siglos (y no sólo una historia iconográfica). El campo visual y el campo social siempre están imbricados.

Se comenzó con aquellas anteojerías desde las cuales las niñeces urbanas habían sido imaginadas sobre todo a partir del siglo XVII; hasta arribar luego a experiencias en las que los niños y niñas se imaginaban a sí mismos/as, a sus territorios y a sus vidas en el presente. No fue una línea recta, sino una ondulación. Ni aquellas fórmulas visuales de hace siglos quedaron enterradas en el pasado, ni puede pensarse a las imágenes contemporáneas de las niñeces pobres sólo en su presente y pasado inmediato. Toda mirada, como propone Georges Didi-Huberman, viene de lejos, y encontramos en las imágenes los vehículos culturales que tejen una suerte de cartografía estructural de la memoria de los pueblos.

Las escalas sin duda difieren: los modelos disponibles que hegemonizaron en gran medida qué esperar (e incluso, qué temer) de las niñeces tuvieron un alcance mucho más mancomunado y orquestado, que atravesó siglos y continentes. Modelos y fórmulas visuales que dejan al descubierto los proyectos de una sociedad y cómo ésta entiende y cataloga a sus miembros, antes que a los sujetos mismos. En cambio, las experiencias de los colectivos con los que realicé trabajo de campo y cuyas producciones gráficas y audiovisuales analicé y recorrí parecen ser más acotadas, más fragmentarias y quizás hasta más efímeras. Una suerte de conglomerados de David contra un gran Goliat.⁶⁷¹ Sin embargo, todas ellas (los David y los Goliat) forman parte de una misma historia de la mirada sobre y de la niñez, en gran medida polarizada entre una infancia entendida como “ideal” y otra que se “desvía” de esa idea y, sobre todo en los últimos dos siglos, “se minoriza”. En la vida real y concreta, desde ya que hay una pluralidad de experiencias (no sólo dos) que tienen que ver con las cotidianidades tan distintas de niños y niñas. Lo que consta de una menor diversidad son precisamente esas anteojerías con las que todas esas vidas han sido miradas e imaginadas, promoviendo tal o cual política pública que impactó de lleno en el día a día de todas ellas. El estigma que recayó sobre los NNyA pobres de las ciudades no fue sólo simbólico. Se encarnó en dispositivos para su vigilancia, tutelaje y hasta castigo.

Pero los archivos recabados en esta Tesis dan cuenta también de esos “hitos” de otros tiempos que permiten abrir una suerte de hendidura en la memoria (por ejemplo, los presentados en los capítulos III, IV y V), tanto porque se recuperan experiencias que a luz del presente parecen

⁶⁷¹ Este relato bíblico presenta a un joven, David, quien llegaría a ser rey de Israel, enfrentando a Goliat, un gigante filisteo, enemigo de dicho pueblo. Esta historia es utilizada como metáfora cuando los débiles enfrentan e incluso derrotan a actores entendidos como más poderosos.

pioneras y hasta sorprendentes; como porque nos recuerdan que hubo otras imaginaciones sobre cómo debería ser el futuro (en este caso, de las muñecas). Ya desde temprana fecha, y aún cuando no hayan sido iconografías hegemónicas o ampliamente difundidas, se llevaron adelante ejercicios de imaginación que sublevaron aquellos modelos establecidos para relacionarse con los niños y las niñas. Si el pasado nos ofrece tantas experiencias “otras”, ¿por qué no habría de ocurrir lo mismo en el presente? Como sugiere Didi-Huberman a la hora de pensar una “antropología política de las imágenes”, se debería partir del hecho de que nuestros deseos necesitan la fuerza de nuestros recuerdos, con la condición de darles una forma, que no olvide de dónde viene y, gracias a eso, sea capaz de reinventar todas las formas posibles.⁶⁷² Es decir que en el rastreo iconográfico anida un anhelo que tiene componentes tanto científicos como políticos.

En el plano académico, hay algo más que une a las imágenes y a las muñecas, y es que han sido durante mucho tiempo las grandes olvidadas. Para las infancias de a poco se abrió una puerta que ya lleva varias décadas y la colaboración de distintas disciplinas que comenzaron a poner en la agenda académica sus preocupaciones, sus vivencias, sus diversidades y hasta sus voces. Las etnografías con niños y niñas son cada vez más frecuentes y exhiben los múltiples espacios que éstos/as habitan, modelan, defienden, rechazan. Es decir, respetan la diversidad de experiencias infantiles existentes. Los últimos capítulos se insertan en esta tradición en mayor profundidad, recuperando las voces y producciones gráficas y visuales de NNyA que se organizan en espacios de militancia y centros comunitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires. El Merendero y Centro Cultural de Les Pibes del Ombú fue el epicentro de una red de militancia mayor, donde se insertan pequeñas organizaciones que tejen una trama no tan pequeña, nacida en las periferias y los márgenes. Su sistematización implica incluir estas experiencias y sus innovaciones en un posible mapa de la historia de la organización popular de la infancia, tan poco documentada en el pasado. También redundó en una necesaria reflexión sobre la posición de quien investiga, sobre todo en casos como éste, en el que el trabajo de campo coincide en espacio y tiempo con el ámbito de militancia, algo que en el continente sudamericano se viene desarrollando hace décadas y aún así puede levantar alguna que otra sospecha sobre su valor científico.

Para el caso de las imágenes la suerte no ha sido la misma (o no aún) en cuanto a su lugar en las investigaciones humanísticas o sociales. El vaivén en la relación entre la Antropología y el campo visual en el siglo XX y la fuerte verbalización de las ciencias sociales las relegó a un lugar ilustrativo, en vez de interrogarlas con mayor centralidad. Como si *ver* fuera algo transparente y fácil. Al igual que en su momento los niños y las niñas estaban en el trabajo antropológico “de fondo” (como esos figurantes o extras que Didi-Huberman analiza en las películas), con las imágenes ocurre algo similar: pueden aparecer o ser referidas en trabajos e investigaciones, pero casi siempre lo hacen subyugadas a los mecanismos del lenguaje, o como si se explicaran a sí mismas, ejemplificando el pensamiento de los/as investigadores/as, sin

⁶⁷² Didi-Huberman, *Sublevaciones*, 27.

contribuir a él. Por eso fue necesario recurrir a otras disciplinas y autores/as que no se hallan “perturbadas” por preguntarse cómo funcionan las imágenes y sus dispositivos de circulación, cómo median las imágenes nuestras experiencias cotidianas, y hasta en qué radica su poder sobre nosotros/as.

Hablar de una cultura visual permitió afrontar estos “olvidos” de manera mancomunada, al pensar la imbricación entre las infancias y las imágenes *sobre* y *de* ellas. Para abordar algo tan vasto, se prestó atención a las fórmulas visuales por un lado (tomando como modelo teórico las *Pathosformeln* warburgianas) y a ciertos dispositivos por otro. En el primer caso, se interrogó la potencia misma de las formas a través de montajes donde se ponían en relación imágenes que no necesariamente compartían un mismo origen, pero *entre* las cuales se constituía un “conglomerado formal-significante”⁶⁷³ que renovaba la visión de cada una de ellas. De no colocarlas unas junto a otras quizás esa constelación de sentido habría quedado latente. Cuando se trabaja con fórmulas visuales no se propone una historia pasada que explica la situación presente. Más bien se apela a la comprensión de “los mecanismos de la memoria” de los pueblos. Como señala José Emilio Burucúa,

“Tenemos, de tal suerte, un objeto cultural hipotético -la *Pathosformel*- que, apoyado sobre los extremos de la memoria individual y la memoria colectiva, situaría su origen en un momento determinado, para luego discurrir en los tiempos de larga duración y en los espacios ondulantes y metamórficos donde se despliega una civilización.”⁶⁷⁴

Si bien esas fórmulas nacen en un tiempo preciso, luego “discurren” o migran: son construidas en un momento dado pero luego se exhiben, comparten y repiten entre generaciones posteriores, y de esa manera se vuelven eficaces en el proceso de enseñar a las civilizaciones a identificar sentidos con formas, contribuyendo también a la constitución de ciertas emociones y sensibilidades comunes. Es una memoria individual a la vez que colectiva. Cuando en el internet-meme del Zamba turro de 2021, del que hablamos en el Capítulo I, se evoca el *bivium* entre el buen y el mal camino que pueden tomar los/as niños/as de un manual escolar de principios del siglo XX no se trata de una repetición ni de una imitación (Figuras 31 y 32). De más está decir que el usuario que confeccionó el meme y lo puso a circular en Twitter no necesita haber visto aquella lección de *El libro del escolar* para llevar adelante su crítica estigmatizante. Más bien es como apunta Burucúa, hay un entrenamiento de la sociedad que hace posible que se desencadenen sentimientos, temores y pasiones que no nacen en el presente sino que vienen de lejos, e incluso sufren una metamorfosis, estética y afectiva. Tanto el manual como el meme nos hablan de sus épocas concretas, pero en ese encadenamiento que produce el montaje nos exponen toda la historia de la infancia pobre suburbana a lo largo del siglo XX: su relación con la calle, con el Estado, con la escuela. En el intervalo entre una y otra hay más que

⁶⁷³ José Emilio Burucúa, «Reflexiones sobre la pintura de Alejandro Punte. La noción de Pathosformel y la vuelta a la vida de civilizaciones heridas de muerte.», *Ramona*, n.º 32 (2003): 26.

⁶⁷⁴ Burucúa, 26.

solamente tiempo: hay continuidad y hay desplazamiento. El fósil en movimiento del que habla Didi-Huberman. O la figura, como la entiende Gabriel Cabello.

En este recorrido en el que las infancias se fueron *figurando*, la niñez pareció ser “tironeada” o, como propone Andrea Szulc, siempre en disputa, perturbada:

“La niñez es un producto sociohistórico, resultado de procesos dinámicos y conflictivos, en los cuales diferentes actores y saberes se disputan la definición de qué es “la” niñez, qué comportamientos o características se consideran propios de este grupo y cuáles son las prácticas legítimas por parte de diferentes adultos”.⁶⁷⁵

Las niñas y los niños pueden ser naturalmente buenos, como deliberadamente crueles. Son la alegría del hogar o los menores en las instituciones correccionales. Ajenos al mundo que los rodea u objeto de la manipulación (política sobre todo) de sus entornos y los/as adultos/as con quienes viven. Inocentes o pilluelos, en regla o alejados de ella. Sus vidas se privatizan pero también las violencias domésticas los expulsan hacia las calles, donde “pululan”, como los animales, perturbando el orden público del cual hace unos cuantos siglos fueron apartados. Merecen toda nuestra protección, pero también una extrema vigilancia. Se les niega el pasado, se los ancla al futuro, y esto ha llevado en varias ocasiones a obliterarles su presente. La escuela es el lugar privilegiado para ellos/as, y no las protestas callejeras, aún cuando las leyes o las realidades que se critiquen afecten de manera inevitable sus vidas. Incluso, se han imaginado niños/as sin niñez, la infancia arrebatada, y se ha utilizado el adjetivo que se desprende de esa palabra de manera negativa: infantilizar a alguien implica pensarlo como incapaz. La infancia se encarna en los niños y las niñas, pero también es un tiempo, por momentos idealizado, en el que pueden refugiarse los/as adultos/as ante las inclemencias de la vida mezquina que impone el sistema capitalista. Y así podría seguir.

Si bien todas estas simbolizaciones sobre la infancia pueden abordarse desde las *Pathosformeln*, las formas y las figuras; también es necesario pensar los esquemas de circulación y migración a lo largo del tiempo. Y aquí se decidió trabajar con el concepto de “dispositivo”. Éste permite pensar los tiempos concretos de emergencia y circulación de estas imágenes, funcionando como un puente entre las formas y figuras y su materialización en el marco de una cultura visual determinada. Efectivamente entre el manual y el meme se agolpan representaciones de la memoria popular que evocan una figuración compartida de la niñez pobre urbana; pero el medio en el que se encarna cada una y la cultura visual a la que responden difieren. También los debates en torno a una y otra fueron distintos. En el siglo XXI, el meme no pasó inadvertido, sino que se integró a una disputa mayor por cómo se dan a ver las niñeces marrones en Argentina, un debate mucho más reciente que intenta exhibir otros cuerpos de niños y niñas que habitan este país. Esto se suma al contexto pandémico del año 2021, que volvió a poner en el centro del debate social a la escuela, el dispositivo disciplinador moderno por excelencia asignado a la niñez como vimos en el Capítulo II.

⁶⁷⁵ Andrea Szulc, *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015), 32,33.

El concepto de dispositivo nos permite pensar nuestra relación con las imágenes y sus condiciones de recepción y creación. Si la escuela puede entenderse desde esa concepción, ¿por qué no podríamos realizar una operación similar con otros espacios que las niñas habitan y que también tienen marcos estéticos y políticos compartidos? Por eso este apartado final lleva como título la pregunta “¿Hoy hay Merendero?”, que los niños y las niñas siempre hacen los sábados cuando llegan los/as educadores/as. No se trata de si existe el espacio-merendero, que por supuesto no desaparece cuando los y las talleristas se van a sus casas, eso es evidente. Que “haya Merendero” quiere indagar por la apertura del espacio con su particular modo de habitarlo, que funciona como refugio afectivo para esos niños y niñas. Que haya Merendero quiere decir que se abre un espacio y un tiempo donde pueden ensayarse otros modos de vincularse entre adultos/as y niños/as. Una suerte de “espacio de excepción”, que es como pueden pensarse los colectivos con los que se trabajó: excepción por cómo se construyen y también por lo que buscan construir. El Merendero entonces es el espacio físico y es la relación social.

Si éste puede pensarse como un dispositivo subjetivante, entonces sus dinámicas podrían trascender los límites físicos donde se emplaza para presentarse como una forma de sociabilidad alternativa entre niños/as y adultos/as. Como sostiene Didi-Huberman, en el acto de rehusar los esquemas existentes brotan nuevas imágenes y pensamientos y nuevas posibilidades de acción en la conciencia pública.⁶⁷⁶ No se trató de intentar desvincular a las infancias de la escuela, o demonizar ésta última, sino de pensar posibles desplazamientos que habiliten otros modos de entender la propia niñez (y para el caso de la escuela, conceptos como el de aprendizaje o estudio). Pero esto no puede sostenerse solo en plano excepcional y singular (pensando *un* merendero y *una* escuela). Se trata de una disputa en el espacio público, en las formas usuales de sociabilidad y hasta en el propio sentido común (un imaginario extendido), o eso que Didi-Huberman llama conciencia pública.

En tanto “punto de cultura” que se integra a una red territorial más vasta, el Merendero y otras organizaciones amigas parecen ya estar diseñando nuevas maneras de “estar juntos” (como dicen “les pibes”) que implican a la vez una refiguración visual de esa existencia y de ese “estar”. Este esfuerzo conjunto se vuelve más evidente e intenso cuando los NNyA con quienes se trabaja se ven en riesgo, como ocurre cada vez que se discute la edad de imputabilidad de “los menores” o su “capacidad” para votar en elecciones de autoridades políticas. En esas escenas de peligro se refuerzan los lazos y los repertorios compartidos entre estos colectivos de niñez, que organizan sus modos de manifestación, sus iconografías, sus texturas y sus modos de aparecer en la esfera pública. Las imágenes que “brotan” de estas producciones en esos momentos no son “justas” sólo porque las niñas forman parte de su producción, sino más bien porque hay una apuesta a “ver juntos” que las involucra sin aislarlas de la vida de la comunidad.

⁶⁷⁶ Didi-Huberman, *Sublevaciones*, 140.

También estos espacios, tanto los “pioneros” del siglo XX analizados en la Parte II como los actuales donde hice trabajo de campo, forzaron y fuerzan un ejercicio de imaginación. Pero no como aquél mencionado anteriormente, nacido en siglos pasados, que impuso un modo de ver de estas infancias entre ideal y espectacularizado. Se trata de un ejercicio de imaginación en el que esos mismos niños y niñas puedan participar, para dar forma a una exposición más justa de sus vidas, tal como entiende Didi-Huberman la infinita tarea de exponer a los pueblos del mundo. ¿Cómo acercarse a éstos, sin reproducir viejos clichés, sin imponer una visión que les sea completamente ajena, para efectivamente verles aparecer?

Hace un tiempo ya que se viene hablando de “la perspectiva niña”, junto a otros términos como el de participación y protagonismo, o co-protagonismo, de las niñeces.⁶⁷⁷ Rescato el uso de la palabra “perspectiva”, profundamente asociada a la idea de mirada. En tanto técnica cultural, que en Occidente supuso una revolución en la historia de la mirada, 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”.⁶⁷⁸ Sin duda, no es éste el sentido que los estudios sobre participación infantil y los colectivos políticos que trabajan con niños y niñas 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”).⁶⁷⁹ 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. En esta Tesis esa “coincidencia” parece ser elocuente, si se piensa la trayectoria recorrida desde una mirada *sobre* las niñeces pero no necesariamente con ellas, a una mirada *de y con* las infancias, como personas observadoras también. El proyecto “*Mirándonos mirar*” del Merendero en el fondo anida en ese pasaje. Son NNyA mirando sus propias miradas (y no sólo sus imágenes), en un mundo que poco se pregunta sobre qué es lo que ellos/as ven e imaginan. El camino a la soberanía visual no puede escindir-se de la adopción de una perspectiva niña.

De hecho, hablar de perspectiva es hablar de imaginación. Cuando el adolescente del Merendero con quien compartí varios talleres asocia el “ser niña” con “tener imaginación”⁶⁸⁰ y no con una edad cronológica, estaba abonando sin saberlo las nuevas apuestas teóricas que proponen que también los adultos y adultas pueden adoptar una “perspectiva niña”. Lo mismo ocurrió aquella vez que una niña de 6 años comentó que una educadora de 69 “había vuelto a ser niña” porque

⁶⁷⁷ Alejandro Cussiánovich, Marta Martínez Muñoz, y Gabriela Magistris, «La participación protagónica de las niñas y niños. Una invitación a repensar nuestra manera de ver el mundo.», en *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, ed. Santiago Morales, Niñez en movimiento 3 (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023), 169-92.

⁶⁷⁸ Hans Belting, *Florenia y Bagdad. Una historia de la mirada entre Oriente y Occidente.* (Madrid: Akal, 2012), 17.

⁶⁷⁹ Santiago Morales y Gabriela Magistris, «Reinventar la política desde una perspectiva niña», en *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, Niñez en movimiento 3 (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023), 39.

⁶⁸⁰ Ver nota al pie 374 en el Capítulo II.

estaba jugando con unas muñecas en el espacio de ludoteca del Merendero.⁶⁸¹ O sea que además de imaginativa, la perspectiva niña se encarna en el jugar y ha de ser curiosa, transformadora, inquisitiva y antiadultista, pero sobre todo, dialógica. La perspectiva niña ocurre cuando se mira escuchando, para volver al concepto de *auscultatio*, y se nutre de un repertorio que trasciende los parámetros clásicos de la acción colectiva.

Al no ser sólo una cuestión de edad cronológica, tiene sentido pensar que a los y las educadoras del Merendero se los conozca en el barrio como “los chicos del Merendero”, dejando en claro que éstos no son los NNyA que viven ahí (y que vendrían a ser “les pibes”). Como ha sido mencionado, en 2008 había un sesgo “cronológico”: los y las militantes y talleristas eran adolescentes. Pero a 16 años de aquellas primeras etapas, esa coincidencia ya no rige y el mote sin embargo se perpetúa. Como si esa niñez extensiva tuviera que ver con el tipo de subjetividades que el dispositivo-Merendero figura, tanto en relación a los NNyA como a los adultos/as. Podríamos preguntarnos si ese trabajo adolescente inicial no tiñó de alguna manera lo que vendría después; o si fue el trabajo codo a codo entre jóvenes y NNyA -que crecieron a la par en algún punto- lo que terminó haciendo del Merendero un espacio dedicado a la militancia con niños/as, dado que la reflexión consciente y explícita sobre la niñez y el adultismo comenzó a darse cuando los/as educadores/as ya eran adultos/as y llevaban unos años de trabajo en el barrio. Como si el diálogo sostenido hubiese entreabierto la puerta para que el desarrollo de una perspectiva niña efectivamente aconteciera, porque la violencia que esos niños y niñas vivían (o viven) a diario sólo podía entenderse (y por lo tanto confrontarse) si se identificaba el origen: un sistema cuya matriz jerarquiza los beneficios y accesos en base a las edades.

La producción audiovisual *simultánea a y sobre* ese diálogo, su materialización en sus espacios e imágenes, fue dándole forma a una nueva figuración de las niñeces, en las que éstas fueron protagonistas o co-protagonistas, en el rol de hacedoras de cultura y de proyectos políticos. Mirar esas producciones, que parecen tan poco “políticas” a simple vista (el dibujo de un ombú, un libro sobre museos, el registros visual de una práctica de fútbol, etc.), fue mirar también una mirada, que se presentó en esta Tesis como alternativa a aquellos modelos hegemónicos con los que convivimos aún, a veces desplazándolos levemente, a veces agitándolos con intensidad. La hendidura que se abrió no sólo tuvo que ver con “una mirada sobre la infancia”, sino también sobre los repertorios políticos y sus iconografías. La irrupción novedosa de actores usualmente relegados en las manifestaciones políticas no es sólo la inclusión de personas a un esquema de participación fijo: también modifica el modo de manifestarse. Aquí es donde la política y la estética (el principio estético de la política) se ven afectadas.

Los términos como “políticas de encuadre”, “fuera de campo”, “figuración”, “exposición”, “forma”, “estética”, y tantos otros que utilicé en este estudio recuerdan la relación que hay entre la política y el campo visual (tanto en el orden de lo visible como de lo invisible). De hecho, la historia de las infancias estuvo fuertemente atravesada por la invisibilización (su subexposición) y en algunos casos por la proliferación de estereotipos y clichés (su

⁶⁸¹ Ver nota al pie 373 en el Capítulo II.

sobreexposición), compartiendo este destino con tantos otros sectores subalternos. Cuando Eva Perón se dirigía a “los parias” de la sociedad, entre quienes incluía a niños y niñas, les afirmaba que ella los había visto (“Te vi”). Algo similar ocurre con la confección de mapas. La ubicación (visible) de estos merenderos y centros culturales en ellos, sean propios como de alcance municipal y hasta nacional, también implicó un modo de aparecer, sobre todo a barrios que usualmente se perciben como olvidados (de la política pública, fundamentalmente). Sin ir más lejos, si hay una frase que en los últimos años los movimientos feministas han popularizado es la de “Ahora que sí nos ven”, aludiendo al quiebre de la invisibilización sostenida de las violencias dirigidas hacia las mujeres y diversidades.⁶⁸² Esto no quiere decir que siempre la visibilización implique una reivindicación política, eso depende de cada caso y contexto. Cuando se habla de un derecho a la imagen también se puede estar hablando a la decisión de habitar la opacidad. El problema es que en esta historia de las iconografías sobre infancias y aquellas producidas por éstas la toma de decisiones de los NNyA no estuvo siempre garantizada.

Cuando se propuso el concepto de *auscultatio*, ese mirar escuchando y con-tacto, como un posible camino para pensar la soberanía visual y el derecho a la imagen propia, se puso en jaque una concepción que aún prima en la teoría sobre la visión occidental: que el sentido de la vista implica la distancia. Esto quiere decir que se aísla a la mirada de los demás sentidos corporales, y que se la “intelectualiza” descorporeizándola.⁶⁸³ Nada más alejado de las políticas de encuadre aquí señaladas como propicias para la construcción de una perspectiva niña, que atañe tanto a las infancias como a los/as adultos/as. Una de sus claves es de hecho el acercamiento, en términos literales y físicos, pero también en la producción de dispositivos de la mirada y las imágenes que allí nacen para luego discurrir por distintos medios y espacios. La exploración de la vida y de la imaginación de esos NNyA sólo puede constituirse y aparecer en las imágenes si las miradas que las ven nacer y las recorren (se) permiten ese acercamiento. De lo contrario, seguirían siendo fórmulas impuestas y no poéticas donde reconocerse.

Queda finalizar proponiendo pensar a este itinerario de las miradas *sobre* y *de* la niñez pobre como un *periplo*, antes que como un mero itinerario. Esta palabra, que originalmente refería a los procesos de circunnavegación en los tratados de geografía antigua, significa recorrido o incluso viaje, que por lo general vuelve a su punto de partida.⁶⁸⁴ De alguna forma esta Tesis ha jugado de manera constante con esos “idas y vueltas” temporales, en los que el presente es el punto de partida y el de llegada, y lo mismo podría decirse de aquellas iconografías revisitadas que parecían en principio tan lejanas. La propia temporalidad de las imágenes y su anacronismo así lo ameritan y hasta lo requieren.

⁶⁸²Ver: <https://ahoraquesinosven.com.ar/> (consultado 11 ene. 2024)

⁶⁸³ Hans Belting, «Cruce de miradas con las imágenes. La pregunta por la imagen como pregunta por el cuerpo», en *Filosofía de la imagen*, ed. Ana García Varas (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2011), 185.

⁶⁸⁴ Definición de acuerdo a la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/periplo> (consultado 11 ene. 2024)

Célio Turino, en sus reflexiones sobre el programa de Cultura Viva en Brasil, recuerda las impresiones del antropólogo Wade Davis cuando realizaba sus investigaciones en la Polinesia.

“Impresionado con la capacidad de gobernar en alta mar, el antropólogo le pregunta al maestro navegante [hawaiano] cuál es el secreto para poder identificar la ubicación del barco a pesar de que está a días del último punto conocido. El Maestro Nainoa responde: “No basta con levantar la vista y mirar las estrellas para saber dónde estamos, hay que saber desde dónde se viene, memorizando el trayecto navegado”⁶⁸⁵

Sea este estudio ese trayecto navegado (o uno de los posibles recorridos) a través de distintas iconografías infantiles, que “circunnavegan” las vidas imaginadas e imaginarias de las niñas pobres urbanas. Pero sea también este trabajo un deseo, que nace de la propia imbricación entre la investigación y la militancia que lo componen: que haya merendero. Lo cual no quiere decir otra cosa que desear que la niñez se siga rev(b)elando.

⁶⁸⁵ Turino, *Por todos los caminos. Puntos de Cultura en América Latina.*, 29.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio. «El amigo». En *¿Qué es un dispositivo?*, 33-49. Fuera de serie. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2016.
- . *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: PRE-TEXTOS, 2001.
- . *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2016.
- Ahmed, Sara. *La política cultural de las emociones*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- Alcubierre Moya, Beatriz, y Tania Carreño King. *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México (1900-1920)*. México, D.F: INHERM, 1996.
<https://www.aacademica.org/beatriz.alcubierre/12>.
- Almada, Cecilia. *Infancias peronistas. La cultura física y el deporte en la Fundación Eva Perón (1948-1955)*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2019.
- Alvarado, Margarita, Pedro Mege, y Christian Báez. *Mapuche: fotografías siglos XIX y XX: construcción y montaje de un imaginario - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile*. Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2001.
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9632.html>.
- Álvarez, Antonella, y Hernán Ouviña, eds. *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*. Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones / Revoluciones.net, 2021.
- Andrada, Susana. «Formar estudiantes en el territorio: apuesta ética y política de la profesión». *ConCienciaSocial* 3, n.º Especial 2 (15 de septiembre de 2020): 160-70.
- Andrés, María del Mar Del Pozo. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación* 25 (2006): 291-315.
- Antonio, Zoila Santiago. «Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia». *Tawká* 11,12 (2007): 31-50.
- Ariès, Philippe. *Centuries of childhood*. Londres: Cape, 1962.
- Arteaga, Alex. «Architektur der Verkörperung – Umwelt, Sinn, Ästhetik». En *Architecture of Embodiment*, 17-29. Berlín: AEDES, 2016.
- . «Embodied and Situated Aesthetics; An enactive approach to a cognitive notion of aesthetics». *Artnodes* 2017 (15 de diciembre de 2017): 20-27.
<https://doi.org/10.7238/a.v0i20.3155>.
- Ashcroft, Bill. *On Post-Colonial futures. Transformations of colonial cultures*. New York: Continuum, 2001.
- Attara, Jaqueline Beatriz. «Prácticas sociales e institucionalización de la Infancia durante el primer peronismo. Estudio de caso Hogar Escuela Coronel Juan Domingo Perón». En *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.*, 1-23. San Miguel de Tucumán: Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, 2007. <https://cdsa.aacademica.org/000-108/904>.
- Aversa, María Marta. «El imaginario político de la infancia en los cuentos y relatos peronistas». Ponencia presentado en XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia., Universidad de Tucumán, 2007.
- Báez Landa, Mariano. «Imagen e Investogación social». En *Antropología visual: perspectivas de ensino e pesquisa*, editado por Ana Lúcia Ferraz Camargo y Joao Martinho de Mendonça. Brasilia: ABA, 2014.
- Baldi, Alberto. «Molto maschi, poco bambini, comunque in salute. La costruzione dell'immagine dell'infanzia dagli album di famiglia a facebook». *Revista Sans Soleil -Estudios de la Imagen* 6, n.º 1 (2014): 6-19.
- Barna, Agustín. «Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador». *Kairos. Revista de Temas Sociales* 16, n.º 29 (mayo de 2012).

- Barrancos, Dora. *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras*. Buenos Aires: CEIL, 1987.
- Barriandos, Joaquín. «La colonialidad del Ver: Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico». *Nómadas*, n.º 35 (julio de 2011): 13-29.
- Batallán, Graciela, y Silvana Campanini. «La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre lademocratización de la escuela». *Cuadernos de antropología social* 28 (2008): 85-106.
- Belting, Hans. *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz, 2007.
- . «Cruce de miradas con las imágenes. La pregunta por la imagen como pregunta por el cuerpo». En *Filosofía de la imagen*, editado por Ana García Varas. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2011.
- . «Toward an Anthropology of the Image». En *Anthropologies of Art*, editado por Mariët Westermann, 41-58. Studies in the Visual Arts. Massachusetts: Sterling and Francine Clark Art Institute, 2005.
- . *Florecia y Bagdad. Una historia de la mirada entre Oriente y Occidente*. Madrid: Akal, 2012.
- Beneyto, Carmen Gracia. «Iconografía infantil en la pintura del país valenciano». Universidad de Valencia, 1973.
- Bennett, Tony. «The Exhibitionary Complex». *New formations* 4 (1988): 73-102.
- Bishop, Claire. *Radical museology. Or what's «contemporary» in museums of Contemporary Art?* London: Koenig Books, 2013.
- Boato, Marco. «Un movimiento anti-autoritario a dimensione internazionale Presentazione del volume Il lungo '68 in Italia e nel mondo, Brescia 2018». *La Rivista di Engramma* 2018, n.º 156 (22 de mayo de 2018).
<https://doi.org/10.25432/1826-901X/2018.156.0003>.
- Bontempo, M. Paula. «Los lectores y las lectoras de Billiken se asocian. El desarrollo de los Comités Billiken. Argentina, 1919-1925». *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, n.º 8 (22 de julio de 2016).
<https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n8a03>.
- Botero, Patricia. «Investigación y acción colectiva “IAC”. Una experiencia de investigación militante». *Utopía y Praxis Latinoamericana* 17, n.º 57 (junio de 2012): 31-47.
- Brandão, Carlos Rodrigues. «Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias». *Polifonías. Revista de Educación* IV, n.º 7 (2015): 21-68.
- Braster, Sjaak, y María del Mar del Pozo Andrés. «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en The New Era (1920-1939)». *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 8 (2018): 97-145.
- Bredenkamp, Horst. *Teoría del acto icónico*. Buenos Aires: Akal, 2017.
- Bucchi, Massimiano. «Images of Science in the Classroom: Wallcharts and Science Education 1850–1920». *The British Journal for the History of Science* 31, n.º 2 (junio de 1998): 161-84. <https://doi.org/10.1017/S0007087498003240>.
- Burucúa, José Emilio. *Historia de las imágenes e historia de las ideas: La escuela de Aby Warburg*. Buenos Aires: CEAL, 1992.
- . *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- . *La imagen y la risa*. Cáceres: Periferia, 2007.
- . «Reflexiones sobre la pintura de Alejandro Puente. La noción de Pathosformel y la vuelta a la vida de civilizaciones heridas de muerte.» *Ramona*, n.º 32 (2003): 24-40.
- Cabello, Gabriel. «Figura. Para acercar la historia del arte a la antropología». *Revista Sans Soleil -Estudios de la Imagen* 5, n.º 1 (2013): 6-17.
- Calero Ruiz, Clementina. «Proyección de los modelos hispalenses. La iconografía infantil en la

- escultura en Canarias en el siglo XVII. Origen y desarrollo.» En *XXIII Coloquio de Historia Canario-Americana*. XXIII-054, 2020.
- Camarero, Hernán. «Experiencias de cultura obrera: las prácticas de entretenimiento y erudición de los socialistas y los comunistas durante los años 1920-1930». En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.*, 14. Rosario: Universidad Nacional del Rosario / Universidad Nacional del Litoral, 2005.
- . «Jugar con banderas rojas. Cómo entretenía la izquierda 18-durante los años 1920-1930». *Todo es historia*, agosto de 2005.
- Cardarelli, Constanza, Ariadna Solís, y Belén Santín Ruffo. «No venimos a hacer algo por ellos»: un análisis etnográfico sobre experiencias socioeducativas territorializadas con grupos de jóvenes». Ponencia presentado en V Jornadas de Investigadorxs en Formación Instituto de Desarrollo Económico y Social., Buenos Aires, 2020.
- Carli, Sandra. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Psicología - Psicología Educativa*. Buenos Aires: Santillana, 2005.
- . «Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina». *Revista argentina de Educación*, 1994, 3-11.
- . «La infancia como construcción social», 1999.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22256>.
- . *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- Carreras, Sandra. «‘Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro...’. Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)». En *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*, editado por Bárbara Potthast y Sandra Carreras. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2005.
- Carro, Ana Clara, y Britto Fabián. «Revisitando la relación entre la Universidad y su entorno: Diálogos pendientes entre la Extensión Universitaria y la Transferencia Tecnológica», marzo de 2021. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/157360>.
- Cerletti, Laura. «Tras los sentidos de “participación”: un análisis desde la etnografía educativa». *Avá* 13, n.º 1 (2008): 123-40.
- Chalfen, Richard, y Michael Rich. «Combining the applied, the visual and the medical. Patients teaching physicians with visual narratives». En *Visual Interventions. Applied Visual Anthropology.*, editado por Sarah Pink, Vol. 4. Studies in Applied Anthropology. Nueva York: Berghahn Books, 2009.
- Christensen, Pia, y Margaret O’Brien, eds. *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge Falmer, 2003.
- Cinto, Agustina, y Licia María Lilli. «Investigación antropológica y compromiso político: reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo de campo con organizaciones de la ciudad de Rosario (Argentina)». *Tabula Rasa*, n.º 43 (2022): 67-96.
- Citro, Silvia, ed. *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- Citro, Silvia, y Patricia Aschieri, eds. *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos, 2012.
- Citro, Silvia, y Manuela Rodríguez. «Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad». *Ciencias Sociales y Educación* 9, n.º 17 (2020): 23-56.
- Clifford, James. *El predicamento de la cultura*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- Clough, Patricia, y Jean Halley, eds. *The affective turn: theorizing the social*. New York: Duke University Press, 2007.
- Colángelo, María Adelaida. «La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje : Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación». *Encuentros y Seminarios*, Encuentros y Seminarios, 2003.

- Colectivo Filosofarconchicxs. «Desadultizar la escuela desde la potencia-niña». En *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas.*, editado por Gabriela Magistris y Santiago Morales, 77-97. Niñez en movimiento. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021.
- Colleldemont, Eulàlia. «La memoria visual de la escuela». *Educatio Siglo XXI* 28, n.º 2 (2010): 133-56.
- Colombres, Adolfo, ed. *La descolonización de la mirada. Una introducción a la antropología visual*. La Habana: ICAIC, 2012.
- Comas Rubí, Francesca, Xavier Motilla Salas, y Bernat Sureda Garcia. *Fotografía i Història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma, Mallorca: Lleonard Muntaner, 2012.
- Cordero Arce, Matías. «Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños». [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, 2013.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=186710>.
- Cortelloni, Julieta. «La representación de la infancia en la revista Mundo Peronista durante el año 1952». Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Rosario, 2020.
- Cosse, Isabella. *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- , ed. *Infancias--políticas y saberes en la Argentina y Brasil: siglos XIX y XX*. Ensayo. Buenos Aires: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica : CONICET : Universidad Nacional de General Sarmiento : Teseo : Fundación Centro de Estudios Brasileiros : Teseo : Universidad Nacional de San Martín, 2011.
- . *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- Cruder, Gabriela. «La Biblioteca Infantil “General Perón”: una propuesta comunicacional para la formación ciudadana de los niños». *Questión - Universidad Nacional de La Plata* 1, n.º 31 (2011): 1-15.
- Cucuzza, Héctor Rubén. «Ruptura hegemónica Ruptura pedagógica: “La razón de mi vida” como texto escolar durante el primer peronismo». *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, n.º 2 (1998): 153-80.
- Cuello, Nicolás. «La política queer es cosa de niños: Imaginarios infantiles, afectos ingenuos y repertorios visuales de la protesta sexual contemporánea en Argentina.» *Mistral. Journal of Latin American Women's Intellectual & Cultural History* 1, n.º 2 (2021): 65-83.
- Cuevas, Alejandro Díaz Barriga. «La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI», 2012. <https://www.aacademica.org/alejandro.diaz.barriga/5>.
- Cunningham, Hugh. «Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII». *Derecho a tener derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*, UNICEF, 3, n.º 251-256 (1999).
- . *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell Pub, 1991.
- Cussiánovich, Alejandro, Marta Martínez Muñoz, y Gabriela Magistris. «La participación protagónica de las niñas y niños. Una invitación a repensar nuestra manera de ver el mundo.» En *Reinventar el mundo con las niñas. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, editado por Santiago Morales, 169-92. Niñez en movimiento 3. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023.
- Das, Veena. *Critical events. An Anthropological Perspective on Contemporary India*. Oxford India Paperbacks. USA: Oxford University Press, 1997.
- Delgado Criado, Buenaventura. *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Delgado, Manuel. «La redención de las multitudes: rescate y restauración del sujeto en los

- movimientos sociales de última generación». *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, La política de los movimientos sociales, 9 (2015).
- Devés, Magalí Andrea. «Hacia una gráfica revolucionaria: derivas de Guillermo Facio Hebequer en la Buenos Aires de entreguerras». *Aletheia* 8, n.º 15 (2017): 1-22.
- Di Palma, Carolina. «Interpelación y reconocimiento de la cultura mediática en la convergencia digital pública infantil: nuevos sentidos político-estratégicos del campo Comunicación/Educación para ampliar horizontes de significación en la era de la onda cuadrada». Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata, 2017.
<https://doi.org/10.35537/10915/60194>.
- Di Paolo, Ezequiel, y Evan Thompson. *The Enactive Approach*, 2017.
<https://doi.org/10.31231/osf.io/3vraf>.
- Díaz de Rada Brun, Angel. «Tejidos de tiempo: Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela». En *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, editado por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, 87-100. Biblos, 2011. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7685433>.
- Didi-Huberman, Georges. *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2015.
- . *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Lecturas de Historia del Arte. Madrid: Abada Editores, 2009.
- . *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial, 2017.
- . *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial, 2014.
- . «Saber-movimiento (el hombre que le hablaba a las mariposas)». En *Aby Warburg y la imagen en movimiento*, de Philippe-Alain Michaud, 17-25. Buenos Aires: UNA Libros, 2017.
- . *Sublevaciones*. Buenos Aires: MUNTREF, 2017.
- Duek, Carolina. *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013.
https://issuu.com/editorial_ci/docs/infancias_entre_pantallas-_issuu.
- Duek, Carolina, y Noelia Enriz. «El juego contemporáneo : Prácticas, representaciones y significados», 2011.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=progra&d=Jpp7340>.
- Dussel, Inés. «Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos.» *Nómadas* 30 (2009): 180-93.
- . «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de .los guardapolvos». *Historia de la Educación - Anuario* 4 (2003 de 2002): 11-36.
- . «Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad». *Estudos da Língua(gem)*, Memória, Cinema e Linguagem, 12, n.º 1 (2014): 77-100.
- Dussel, Inés, y Daniela Gutiérrez, eds. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. 5ª ed. Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019.
- Eberhardt, María Laura. «Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa.» En *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, editado por Carli. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Equipo Niñez Plural. «Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción». *Desidades* 25 (2019): 48-58. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i25.32407>.
- Evans, Ruth, y Louise Holt. «Diverse spaces of childhood and youth: Gender and other socio-cultural differences». *Children's Geographies* 9 (1 de noviembre de 2011): 277-84. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.595902>.
- Expósito Martín, Javier. «Antropología Visual: del registro etnográfico al cine compartido». *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino* 25, n.º 2 (2020): 31-47.
- Ezpeleta, Justa, y Elsie Rockwell. «Escuela y clases subalternas». En *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, 1983.
- Fabrizio, María Laura. «Sentidos y prácticas en torno a la niñez en una orquesta

- infanto-juvenil: un análisis de la agencia infantil». Buenos Aires, 2018.
- Fals Borda, Orlando. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. 1a ed. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.
- Feixa, Carles. «Antropología de Las Edades». En *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat.*, 319-35. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1996.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Antropolog%C3%ADa-de-las-edades-Feixa/994d962394818956b93e813c0bcde25a8361b084>.
- Fernandez Alvarez, Maria Ines. «De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa». En *Malestar en la etnografía, malestar en la antropología*, editado por María Epele y Rosana Guber. Libros del IDES. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2019. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160241>.
- Fernández Álvarez, María Inés. *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada*. Rosario: Prohistoria, 2017.
- Fernández Irusta, Diana. «Niños en el cine argentino - una aproximación». En *El cine también es un juego de niños*, 4:70-90. Cuadernos de cine argentino. Buenos Aires: INCAA, Inst. Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, 2005.
- Fleckner, Uwe, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler. *Handbuch der politischen Ikonographie*. München: C.H.Beck, 2011.
- Fonseca, Claudia, y Andrea Cardarello. «Derechos de los más y menos humanos». *Horizontes Antropológicos* 5, n.º 10 (1999): 1-41.
- Fonseca, Claudia, Chantal Medaets, y Fernanda Bittencourt Ribeiro, eds. *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*. Santana, Brasil: Editora Sulina, 2018.
- Franco, Jimena Fernanda. «La estigmatización interna y externa de los barrios: mapeo colectivo con los estudiantes de la Escuela Secundaria No6 Lomas del Mirador, de la ciudad de Paraná, Entre Ríos». En *Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública.*, 1-14. Ensenada: Memoria Académica: Universidad Nacional de La Plata, 2019.
- Freidenraij, Claudia. «Intervenciones policiales sobre la infancia urbana. Ciudad de Buenos Aires, 1885-1920». *Revista Historia y Justicia*, n.º 6 (12 de octubre de 2016): 164-97. <https://doi.org/10.4000/rhj.583>.
- . «La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires. C. 1890-1919». Universidad de Buenos Aires, 2015.
- Friedemann-Sánchez, Greta. «Antropología pública y comprometida: el legado de Nina S. de Friedemann». *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n.º 46 (enero de 2022): 23-50. <https://doi.org/10.7440/antipoda46.2022.02>.
- Fuenzalida, Valerio. «Los niños y la televisión». *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, n.º 93 (31 de marzo de 2006): 40-45.
<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i93.219>.
- Gamarnik, Cora. «La fotografía en la revista Caras y Caretas en Argentina (1898-1939): innovaciones técnicas, profesionalización e imágenes de actualidad». *Estudios Ibero-Americanos, Fotografía, Cultura Visual e História: Perspectivas Teóricas e Metodológicas*, 44, n.º 1 (2018): 120-37.
- García Palacios, Mariana, y Teresa Valiente Catter. «Imágenes, voces y prácticas de la niñez indígena en América Latina: perspectivas antropológicas sobre procesos y experiencias del pasado y del presente. Introducción al dossier». *INDIANA*, 29 de junio de 2021, 9-18 Páginas. <https://doi.org/10.18441/IND.V38I1.9-18>.
- Gené, Marcela. *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955*. 2a ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad de San Andrés, 2008.
- Gentile, María Florencia. «Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores

- vulnerables». En *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*, editado por Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta, y María Carolina Zapiola, 265-86. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011.
- Gentile, María Florencia. «Genealogía de las figuras de la infancia y juventud “problemática” en la Argentina moderna». *Tempo e Argumento* 14, n.º 36 (24 de junio de 2022): e0201-e0201. <https://doi.org/10.5965/2175180314362022e0201>.
- Gerhardt. «Landkarte». En *Politische Ikonographie Handbuch*, editado por Uwe Fleckner, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler, II:79-86. München: C.H. Beck, 2014.
- Giordano, Mariana, ed. *De lo visual a lo afectivo. Prácticas artísticas y científicas en torno a visualidades, desplazamientos y artefactos*. Buenos Aires: Biblos, 2018.
- . «Estética y ética de la imagen del otro: Miradas compartidas sobre fotografías de indígenas del Chaco». *Aisthesis*, 1 de diciembre de 2009. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812009000200004>.
- Girbal-Blacha, Noemí. «En la Argentina peronista “Los únicos privilegiados son los niños” (1946-1955). La doctrina desde la Biblioteca Infantil “General Perón”». *Historia Contemporánea* 50 (2014): 133-62.
- Giuliano, Facundo, y Carlos Skliar. «A propósito de la pereza y la *scholè*». *Archivos de Ciencias de la Educación* 13, n.º 16 (diciembre de 2019). <https://doi.org/10.24215/23468866e072>.
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel, y María Victoria Alzate-Piedrahíta. «Contemporary childhood». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12, n.º 1 (11 de marzo de 2014): 77-89. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>.
- González, Horacio, y Roberto Baschetti. *La incesante publicística: folletos del primer peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional Mariano Moreno, 2015.
- González, María de los Ángeles. «Con los chicos para todos. Políticas “desde”, no “para”, las infancias.» En *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, editado por Santiago Morales y Gabriela Magistris, 133-55. Niñez en movimiento 3. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023.
- Gravano, Ariel. *El barrio en la Teoría Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.
- Griffith, Alison. *Wondrous difference: cinema, anthropology and turn-of-the-century visual culture*. Nueva York: Columbia University Press, 2002.
- Grimshaw, Anna. *The Ethnographer's Eye: Ways of Seeing in Anthropology*. Cambridge University Press, 2001.
- Grob Gana, Melanie, Sebastián Guerrero Lacoste, Diego Cabezas Bravo, y Cristian Olivares Gatica. En *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur.*, editado por Fernando Lázaro, Ezequiel Alfieri, y Fernando Santana, 91-116. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2019.
- Grüner, Eduardo. *Iconografías malditas, imágenes desencantadas. Hacia una política «warburguiana» en la Antropología del Arte*. Buenos Aires: EUFyL, 2017.
- . «Jamesonismo, o la lógica contracultural del marxismo tardío». En *La estética geopolítica.*, 5-21. Cine. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2018.
- Guarini, Carmen. *Antropología Visual de la Ausencia*. Vol. 3. Colección Nanook. Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2017.
- . «Cine antropológico: algunas reflexiones metodológicas». En *Cine, antropología y colonialismo*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2005.
- Guber, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- Guerra Araya, Natalie. «Representaciones del cuerpo-niño. Desprotección y violencia en Chile colonial». En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, editado por Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán, 336. Serie de Historia Moderna y Contemporánea 58. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

- Gülgönen, Tuline. «Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad». En *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*, editado por P. Ramírez Kuri, 409-38. México: NAM, 2016.
- Gülgönen, Tuline, y Yolanda Corona. «¿Jugar en la ciudad? La percepción de niñas y niños de la Ciudad de México sobre su entorno urbano.» *Cadernos de Pesquisa em Educação* 21 (13 de mayo de 2019): 60-80. <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26101>.
- Gutiérrez De Angelis, Marina. «Antropología Visual y Medios Digitales: Nuevas perspectivas y experiencias metodológicas». *Revista de Antropología Experimental* 12 (2012): 101-12.
- . «El rostro como dispositivo: De la antropometría a la imagen biométrica. | e-imagen». *E-imagen Revista* 2.0, 2017.
- . «Imágenes, poder y cultura visual en Buenos Aires (siglos XVI-XVIII)». Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2022.
- Haber, Alejandro. «Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo)». *Revista Chilena de Antropología*, n.º 23 (11 de agosto de 2011): 9-49. <https://doi.org/10.5354/rea.v0i23.15564>.
- Hale, Charles. «Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology». *Cultural Anthropology* 21 (2006): 96-120.
- Hernández, María Celeste. «De espacios y tramas: re-pensar la espacialidad infantil». *Desidades* 28 (2020): 26-39.
- Higonnet, Anne. *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames and Hudson, 1998.
- Holloway, Sarah, y Gill Valentine, eds. *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*. London: Routledge, 2000.
- Imhoff, Débora, y Silvina Brussino. «Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina». *Liberabit* 19, n.º 2 (julio de 2013): 205-13.
- Ingold, Tim. «That's Enough about Ethnography!» *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 4, n.º 1 (17 de junio de 2014): 383-95. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>.
- . «The temporality of landscape». *World Archaeology*, Conceptions of Time and Ancient Society, 25, n.º 2 (1993): 152-72.
- Isacovich, Paula, y Julieta Grinberg, eds. *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. José C. Paz, Buenos Aires: Edunpaz, 2020.
- James, Allison, y Alan Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of Childhood*. Londres/Bristol: Falmer Press, 1997.
- Jara Holliday, Oscar. *La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2020.
- . «Las reinenciones de las Educaciones Populares». En *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur.*, editado por Fernando Lázaro, Fernando Santana, y Ezequiel Alfieri, 11-18. Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2019.
- Jardines Comunitarios y Populares Movimiento Popular La Dignidad. «Comunitarios y populares. Espacios de cuidados para las niñas desde los primeros años.» En *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas.*, editado por Gabriela Magistris y Santiago Morales, 199-226. Niñez en movimiento. Buenos Aires: Chirimote / Ternura Revelde, 2021.
- Jaumont, Jonathan, y Renata Versiani Scott Varela. «A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades». *Revista Direito e Práxis* 7, n.º 13 (2016): 414-64.

- Jedlowski, Alessandro. «L'archivio come frontiera: cinema e complicità rivoluzionarie tra Africa e Italia negli anni '60 e '70.» En *Fronteras: imágenes más allá del fin del mundo*, 1-6. Ushuaia: ICSE-Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur / ICA-Universidad de Buenos Aires, 2023.
- Jociles Rubio, María Isabel. «La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales». *Revista Colombiana de Antropología* 54, n.º 1 (2018): 121-50.
- Jones, Owain. «Melting geography: purity, disorder, childhood and space.» En *Children's Geographies, Playing, Living, Learning*, editado por Sarah Holloway y Gill Valentine, 29-48. London: Routledge, 2000.
- Joschke, Christian. «À quoi sert l'icographie politique?» *Perspective. Actualité en histoire de l'art*, n.º 1 (30 de junio de 2012): 187-92. <https://doi.org/10.4000/perspective.646>.
- Josiowicz, Alejandra. *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*. 1a ed. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2018.
- Juris, Jeffrey. «Performing politics: image, embodiment and affective solidarity during anti-corporate globalization protests». *Ethnography* 9, n.º 1 (2008): 61-97.
- Kaplan, Carina, ed. *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2018.
- Key, Ellen. *El siglo de los niños*. Barcelona: Henrich & Cía. Editores, 1906.
- Kohan, Walter Omar. *Infancia, entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.
- Kruger, Klara Beatriz, y Jorge Carman, eds. *El cine también es un juego de niños*. 1. ed. Cuadernos de cine argentino 4. Buenos Aires: INCAA, Inst. Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, 2005.
- Krotz, Esteban. «Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico». *Alteridades* 1, n.º 1 (1991): 50-57.
- Lagrou, Els. «La figuración de lo invisible en Warburg y en las artes indígenas amazónicas». En *Culturas visuales indígenas y las prácticas estéticas en las Américas desde la antigüedad hasta el presente*, editado por Sanja Savkić, 13:303-27. Estudios Indiana. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz | Gebr. Mann Verlag, 2019.
- Lanati, Vanina. «Infancias y televisión pública: un análisis de Pakapaka desde la perspectiva de los derechos comunicacionales de la niñez (2010-2015)» *Infancias y televisión pública: un análisis de Pakapaka desde la perspectiva de los derechos comunicacionales de la niñez (2010-2015)*, 20 de marzo de 2020. <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/20559>.
- Lancy, David. «Why Anthropology of Childhood? A short history of an emerging discipline». *AnthropoChildren FrenchStudies in the Anthropology of Childhood* 1, n.º 1 (enero de 2012).
- Larrondo, Marina. «Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes.» *Documentos de Trabajo -Red de Posgrados CLACSO* 41 (2013): 5-21.
- Lázaro, Fernando, Ezequiel Alfieri, y Fernando Santana, eds. *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur*. Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2019.
- Leavy, Pía, y Andrea Szulc. «Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina.» *INDIANA* 38, n.º 1 (2021): 79-101.
- Leonardi, Yanina Andrea. «Educación y entretenimiento para los niños peronistas: La infancia como cuerpo político (1946-1955)». *Memoria Académica - UNLP*, 2010, 1-17. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i93.219>.
- Lesbgueris, Mara. *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. El cuerpo propio. Buenos Aires: Biblos, 2014.

- Liebel, Manfred. *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2020.
- Lionetti, Lucía, y Beatriz Alcubierre, eds. *La historia de las infancias en América Latina*. 1a edición. Tandil [Argentina]: Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs), Universidad Nacional del Centro/CONICET, 2018.
- Lionetti, Lucía, Isabella Cosse, y María Carolina Zapiola. *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil [Argentina]: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018.
- Lisboa, Siu Lin Lay, y Manuel Montañés Serrano. «Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil». *Salud & Sociedad* 4, n.º 3 (2013): 304-16.
- Llobet, Valeria. «La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina». *Política e Trabalho*, 2015, 37-48.
- . «Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990». *Kairos. Revista de Temas Sociales* 15 (2011): 1-20.
- Lobato, Mirta Zaida. *Infancias argentinas*. Buenos Aires: Edhasa, 2019.
- Longoni, Ana. «Tres coyunturas del activismo artístico». *Voces en el Fénix*, 1 de junio de 2010.
- López Poza, Sagrario. «Expresiones alegórica del hombre como peregrino en la Tierra». En *De oca a oca...por el Camino de Santiago*, 49-72. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2004.
- Losiggio, Daniela, y Florencia Abadi. «Introducción». *Cuadernos de filosofía*, n.º 72 (1 de abril de 2019): 5-8. <https://doi.org/10.34096/ef.n72.7799>.
- Lumbreras, María. «Magia, acción, materia: la imagen en la Bildwissenschaft». En *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*. Madrid: UAM, 2010.
- MacDougall, David. «Social aesthetics and embodied cinema». *Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie* 18 (2015).
- . «Social aesthetics and the Doon School». *Visual Anthropology Review* 15 (2000): 3-20.
- Magistris, Gabriela. «Tecnologías contemporáneas del gobierno de la infancia». Buenos Aires, 2018.
- Magistris, Gabriela, y Santiago Morales, eds. *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Chirimote, 2021.
- Malosetti Costa, Laura. «Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar». En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.*, editado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, 155-63. Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019.
- . *Tabaré cosmopolita. Migraciones y ambivalencias del héroe trágico*. Uruguay: Museo Zorrilla Cultura IMEC, 2018.
- Manzano, Virginia. «Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: la Organización Túpac Amaru en el norte argentino». *Revista Ensamble* 3, n.º 4/5 (2016): 54-71.
- Marcús, Juliana. «“Vos (no) sos bienvenido”: el control y la regulación del espacio urbano en la Ciudad de Buenos Aires». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2014. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15004>.
- Margolis, Eric. «Class Pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography». *Visual Sociology* 14, n.º 1 (1999): 7-38. <https://doi.org/10.1080/14725869908583800>.
- Martí, José. *Ideario pedagógico*. 3a. ed. La Habana: Centro de Estudios Martinianos, 2015.
- Martínez Alamillo, Laura. «Construcciones de la infancia y adolescencia». *Revista de Antropología Social* 20 (2011): 373-416.
- Martínez Luna, Sergio. *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Pigmalión. Buenos Aires:

- Sans Soleil Ediciones, 2019.
- Martínez Muñoz, Marta, Iván Rodríguez Pascual, y Gabriela Velásquez Crespo. «Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?» Madrid: Infancia Confinada/ Enclave de Evaluación, 2020.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/17913>.
- Matthieu, Lilian. «El espacio de los movimientos sociales». *Revista Intersticios* 9, n.º 2 (2015).
- Mayoni, María Gabriela. «Estudiar la cultura material de la educación científica en la Argentina: mercado de consumo, circulación transnacional, prácticas educativas y apropiación local». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 29, n.º 3 (2022): 813-31.
- Mazzitelli Masticchio, Malena. *Imaginar, medir, representar y reproducir el territorio. Una historia de las prácticas y las políticas cartográficas del Estado Argentino (1904-1941)*. Vol. 17. Cuadernos de Territorio. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de Geografía, 2017.
- Mead, Margaret. «Visual Anthropology in a discipline of words». En *Principes of visual anthropology*, editado por Paul Hockings, 3-10. The Hague: Mouton Publishers, 1975.
- Mead, Margaret, y Gregory Bateson. «Margaret Mead and Gregory Bateson on the Use of the Camera in Anthropology». *Studies in the Anthropology of Visual Communications* 4, n.º 2 (diciembre de 1977): 78-80. <https://doi.org/10.1525/var.1977.4.2.78>.
- Mendonça, Joao Martinho de. «Visual Anthropology in Post-Colonial Worlds». *Vibrant - Virtual Brazilian Anthropology* 9, n.º 2 (2012).
<http://www.vibrant.org.br/issues/v9n2/joao-m-de-mendonca-visual-anthropology-in-post-colonial-worlds/>.
- Mestman, Mariano, y Mirta Varela, eds. *Masas, pueblo, multitud en cine y televisión*. Buenos Aires: Eudeba, 2013.
- Michaud, Philippe-Alain. *Aby Warburg y la imagen en movimiento*. Buenos Aires: UNA Libros, 2017.
- Minzi, Viviana. «Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños». En *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, editado por Sandra Carli. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Mirás, Marta. «La arquitectura de las fotos. Buenos Aires en el 1900.» *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas-FADU / UBA* 41 (2011): 71-86.
- Mitchell, William J.T. *Iconología. Imagen, texto, ideología*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016.
- . *¿Qué quieren las imágenes?* Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2017.
- Monsiváis, Carlos. «Se sufre porque se aprende. De las variedades del melodrama en América Latina». En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.*, editado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, 23-57. Buenos Aires: Manantial / FLACSO, 2019.
- Montenegro, Hebe. «Organizaciones de niñez y niñxs organizados. Un análisis de manifestaciones en el espacio público». En *V Jornadas de Investigadorxs en Formación*, 1-13. Buenos Aires: IDES - UNTREF, 2020.
<https://publicaciones.ides.org.ar/acta/organizaciones-ninez-ninxs-organizados-analisis-manifestaciones-espacio-publico>.
- Montero, Maritza, y Miguel Salas. «Imagen, representación e ideología. El mundo visto desde la periferia». *Revista Latinoamericana de Psicología* 25, n.º 1 (1993): 85-103.
- Morales, Santiago. «Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas.» En *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces.*, 49-75. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021.
- . «Movimientos sociales y participación política de niñas y niños». *Crítica Y Resistencias. Revista De Conflictos Sociales Latinoamericanos* 10 (2020): 22-38.
- Morales, Santiago Joaquín, y Paula Nurit Shabel. «El Gritazo: análisis de una manifestación de niños y niñas por su derecho a trabajar y a participar». *Millcayac* VII, n.º 12 (marzo de

- 2020): 319-42.
- Morales, Santiago, y Gabriela Magistris, eds. *Niñez en movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote y El Colectivo, 2018.
- . «Niños y niñas haciéndose un lugar en la política». *Riberas*, n.º 7 (2018): en línea.
- , eds. *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a la perspectiva niña*. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023.
- . «Reinventar la política desde una perspectiva niña». En *Reinventar el mundo con las niñeces. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas.*, 13-42. *Niñez en movimiento* 3. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2023.
- Morales, Santiago, y Ezequiel Retali. «Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura». *Revista del IICE*, n.º 48 (30 de noviembre de 2020). <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10210>.
- . «Niñez, lucha de clases y educación popular». En *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote y El Colectivo, 2018.
- Moxey, Keith. «Los estudios visuales y el giro icónico». *Estudios Visuales* 6 (2009).
- Moya, Marian, Camila Alvarez, Paulo Campano, Débora Lanzeni, y Torres Agüero. «Antropología e Imagen En y Desde La Periferia». *Revista Chilena de Antropología Visual* 8 (2006).
- Muñoz Gaviria, Diego Alejandro, Jorge Martínez Posada, y Sara Victoria Alvarado. «Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7, n.º 1 (2009): 83-102.
- Muñoz, Miguel Ángel. *Los Artistas del Pueblo 1920-1930 (Catálogo de Exposición)*. Buenos Aires: Fundación Osde, 2008.
- Musgrove, Frank. «La Invención del adolescente». En *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, editado por José Antonio Pérez Islas, Mónica Valdez González, y María Herlinda Suárez Zozaya. México: Miguel Angel Porrua, 2008.
<https://es.scribd.com/document/466557728/1-Musgrove-F-2008-La-invencion-del-adolescente>.
- Netto Nunes, Eduardo. *La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)*. San Pablo: Universidad de San Pablo, 1999.
- Neufeld, María Rosa, y L Petrelli. «La experiencia escolar de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad». En *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación*, editado por G Novaro, Laura Santillán, Ana Padawer, y Laura Cerletti. Buenos Aires: Biblos, 2017.
- Novaro, G. «Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad». *Revista mexicana de investigación educativa* 17, n.º 53 (2012): 459-83.
- Nuñez, Cynthia Itatí. «Las formas de la solidaridad en movimientos de trabajadores desocupados de la ciudad de Resistencia - Chaco». *Sociedad y Discurso*, 2014, no. 25, p. 90-114., 2014. <http://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/handle/123456789/47805>.
- Orbuch, Iván Pablo. «El deporte como un antídoto para la violencia juvenil en el tercer gobierno de Perón». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 29 de marzo de 2021, en línea.
<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.83591>.
- Ortega Fernández, Javier. «Revisión y limitaciones de la Investigación Militante en el estudio de los movimientos sociales». *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, n.º 6 (2020): 133-58.
- Osuna, María Florencia. «Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional”». *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 15, n.º 2 (2017): 27-39.
- Pallasmaa, Juhani. *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. 3a ed. Barcelona:

- Editorial GG, 2022.
- Paredes, Mariana, y Lucía Monteiro, eds. *Desde la niñez a la vejez. Nuevos desafíos para la comprensión de sociología de las edades*. Buenos Aires: Teseo, 2019.
- Parodi, Camila, y Hebe Montenegro. «Ciudad de niñxs. Emociones y afectos en el espacio público.: Artículo de investigación». *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, n.º 34 (31 de julio de 2023): 56-75.
- Pauloni, Silvina Mariel, Sebastián Novomisky, Andrea Jacqueline Gómez, y Eliana Noscue Mera. «Entender los contenidos educativos en la televisión pública: Configuración del nuevo escenario mediático», junio de 2017.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56683>.
- Paz, Magali Luciana, Mariano Roman Schejter, y Francisco Filippi. «Método, crítica y compromiso en antropología: viejos y nuevos desafíos para la investigación desde Latinoamérica». *Revista nuestraAmérica* 9, n.º 18 (2021).
<https://www.redalyc.org/journal/5519/551968470007/>.
- Pestarino, Julieta, y Greta Winckler. «Derivas fotográficas. Retratos de Hans Mann en el Gran Chaco». *Campos - Revista de Antropología* 23, n.º 1 (30 de junio de 2022): 19-46.
<https://doi.org/10.5380/cra.v23i1.82274>.
- Piattelli, Lucrecia. «El gesto en el documental político argentino». En *Imágenes del pueblo.*, editado por Adrián Cangí, 259-68. Buenos Aires: Quadrata, 2015.
- Pineau, Pablo. *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. 1a ed. Buenos Aires: Teseo, 2014.
- . «Historiografía educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina: um balanço (que se tem conhecimento) incompleto». *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018): 1-16. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>.
- Pink, Sarah. *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses*. Oxon: Routledge, 2006.
- , ed. *Visual interventions. Applied Visual Anthropology*. Vol. 4. Studies in Applied Anthropology. New York: Berghahn Books, 2009.
- Pinotti, Andrea. «La replica non indifferente. Mosse di iconologia politica all'epoca dell'internet-meme». En *I percorsi dell'immaginazione. Studi in onore di Pietro Montani*, editado por Daniele Guastini y Adriano Ardovino. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore, 2016.
- Pinotti, Andrea, y Antonio Somaini. *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, 2016.
- Pleyers, Geoffrey. *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Democracias en movimiento. CABA: CLACSO, 2018.
- Plotkin, Mariano Ben. *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2013.
- Pons, María Cristina. «Cuerpos sublimes: el deporte en la retórica de la “Nueva Argentina”». En *Políticas del sentimiento. El peronismo y la construcción de la Argentina moderna*, editado por Claudia Soria, Paola Cortés Rocca, y Edgardo Dieleke, 49-65. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.
- Prosser, Jon. «Visual methods and the visual culture of schools». *Visual Studies* 22, n.º 1 (2007): 13-30.
- Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Quirós, Julieta. *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia, 2011.
- Raheja, Michelle. *Reservation Reelism: Redfacing, Visual Sovereignty, and Representations of Native Americans in Film*. University of Nebraska Press, 2010.
<https://doi.org/10.2307/j.ett1dfnrq6>.
- Ramírez, Romina. «El barrio, la Iglesia y la escuela: instituciones donde los jóvenes construyen

- sus biografías». En *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, editado por Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti, 69-88. Buenos Aires: Biblos, 2013.
- Ramírez-Alvarado, María-del-Mar. «Childhood image: iconographic aspects». *Comunicar* 12, n.º 24 (1 de marzo de 2005): 129-32. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-19>.
- Rancière, Jacques. *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016.
- Rappaport, Joanne, y Mariela Eva Rodríguez. «Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración». *Revista Colombiana de Antropología* 43 (1 de diciembre de 2007): 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>.
- Rey, Ana Lía. «Imágenes de la huelga de inquilinos en Buenos Aires (1907). Mujeres y niños en defensa de sus hogares y sus derechos». *Forjando* 2, n.º 3 (2013): 15-25.
- Ribeiro, Fernanda Bittencourt. «Alejandro y los otros retratos de la Galería de Niños de América del Instituto Interamericano del Niño». *Cuadernos de antropología social*, n.º 53 (4 de mayo de 2021): 55-68. <https://doi.org/10.34096/cas.i53.8819>.
- Rockwell, Elsie. *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- . «“Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?» En *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, editado por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Rodríguez Bustamante, Lucía. «Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones». *RUNA, archivo para las ciencias del hombre* 1, n.º 41 (septiembre de 2020).
- Rodríguez Gómez, Hilda Mar. «Afectos y (d)efectos en educación». En *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación.*, editado por Carina Kaplan, 43-57. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2018.
- Rojas Flores, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: JUNJI, 2010.
- Rovee, Christopher. «The Romantic Child, c.1780-1830». *Representing Childhood. University of Pittsburgh*, 2005.
- Ruby, Jay. «Speaking For, Speaking About, Speaking With, or Speaking Alongside-An Anthropological and Documentary Dilemma». *Visual Anthropology Review* 7 (Fall de 1991).
- Ruby, Jay, y Marcus Banks. *Made to Be Seen: Perspectives on the History of Visual Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- Runge Peña, Andrés Klaus Runge, Alexander Hincapié García, y Juan David Piñeres Sus. «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, n.º 47 (abril de 2007).
- Sáenz Obregón, Javier. «La escuela como dispositivo estético». En *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, editado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. Seminarios del CEM. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- Santillán, Laura. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Santillán, Laura, y Laura Cerletti. «Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación». *Boletín de Antropología y Educación* 2, n.º 3 (2011): 7-16.
- Santoro, Daniel, y Julián Fava. *Peronismo. Entre la severidad y la misericordia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2019.
- Scarzanella, Eugenia. «Los pibes en el Palacio de Ginebra: las investigaciones de la Sociedad de las Naciones sobre la infancia latinoamericana (1925-1939).» *EIAL: Estudios*

- Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe* 14, n.º 2 (2003): 5-30.
- Schäuble, Michaela. «Visual Anthropology». En *The International Encyclopedia of Anthropology*. University of Bern, Switzerland: John Wiley & Sons, 2018.
- Scheinkman, Ludmila. «Pequeños huelguistas: participación de menores en los conflictos de la industria del dulce en Buenos Aires en la primera década del siglo XX». *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, n.º 8 (2016): 108-30.
- . «Publicidades de golosinas, consumo y felicidad infantil (Argentina, 1930-1943)». *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 18, n.º 1 (2018).
- Schejter, Mariano Roman. «Sé vos»: *Pensando la escritura académica desde la investigación militante. IX Jornadas de estudiantes, tesistas y becarios: Producir conocimientos situados en ciencias sociales. Apuestas y retos en la escritura y divulgación*. Centro de Estudios Avanzados, 2021. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/156744>.
- Serra, María Silvia. «Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación». *Propuesta Educativa* 31 (2009): 127-28.
- Severi, Carlo. *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria*. Buenos Aires: SB Editorial, 2010.
- . *L'oggetto persona. Rito, memoria, immagine*. Piccola Biblioteca Einaudi. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2018.
- Shabel, Paula. «Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado». Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)». *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 17, n.º 2 (2017): 056. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe056>.
- . «Estamos luchando por lo nuestro». Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales». Doctoral, Universidad de Buenos Aires, 2018.
- . «Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12, n.º 1 (11 de marzo de 2014): 159-70. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>.
- Shabel, Paula, y Santiago Morales. «Pedagogías otras. Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares.» En *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces.*, 243-64. Niñez en movimiento 2. Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021.
- Shabel, Paula Nurit. «Nombrar al mundo. Reflexiones metodológicas sobre la participación de niños en una investigación etnográfica». *RES. Revista de Educación Social* 32 (2021): 1-18.
- . «Nos encontramos igual». Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento». *Debate Feminista* 63 (2022). <https://doi.org/10.22201/ceig.2594066xe.2022.63.2320>.
- Shabel, Paula Nurit, y Luciana Chait. «Ensachar la escuela. Prácticas territoriales por la garantía de un espacio público para la infancia durante el aislamiento». *Revista del IICE*, n.º 49 (2021): 193-208.
- Shabel, Paulah Nurit, Hebe Montenegro, Camila Parodi, Santiago Morales, y Andrea Szulc. «Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos». En *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas.*, 71-81. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2023.
- Simons, Maarten, y Jan Masschelein. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Educación: otros lenguajes. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.
- Skliar, Carlos, y Facundo Giuliano. «La universidad: lo que fue, lo que es y ¿qué será?». *Pensamiento universitario* 19 (2020): 66-78.
- Smerling, Tamara. *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015. Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Villa María: Eduvim,

2021.

- Soler, Carolina. «Cine comunitario y soberanía visual entre los qom (tobas) del Chaco argentino.» Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires / École des hautes études en sciences sociales, 2019.
- . «La cámara cambia de manos, el film cambia a través del tiempo: reflexiones en torno a los desplazamientos en el cine indígena». En *De lo visual a lo afectivo. Prácticas artísticas y científicas en torno a visualidades, desplazamientos y artefactos*, editado por Mariana Giordano. Buenos Aires: Biblos, 2018.
- Sosenski, Susana, y Elena Jackson Albarrán. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina : entre prácticas y representaciones*. México: UNAM, 2012.
- Southwell, Myriam. «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.» En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.*, editado por Guillermina Tiramonti, 35-69. Pensar la educación. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores -FLACSO, 2012.
- . «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media». *Práxis Educativa (Ponta Grossa)* 6, n.º 1 (2011): 67-78.
- Stagno, Leandro. «El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa». En *Saberes y prácticas escolares*, editado por Silvia Finocchio y Nancy Romero. Rosario: Homo Sapiens Editores -FLACSO, 2011.
- . «Los Tribunales de Menores en la Argentina : Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)». En *Infancias : políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX.*, editado por Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta, y Carolina Zapiola. Buenos Aires: Teseo, 2011.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm521>.
- . «Una cultura juvenil callejera : Sociabilidades y vida cotidiana de varones jóvenes en la ciudad de La Plata (1937-1942)». En *Infancias y juventudes en el siglo XX : política, instituciones estatales y sociabilidades.*, editado por Paula Bontempo y Andrés Bisso, 189-213. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo Press, 2019.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm700>.
- Steinkamp, Maike. «Jugend». En *Politische Ikonographie. Ein Handbuch.*, II:36-43. München: C.H. Beck, 2011.
- Sünker, Heinz, y Jo Moran-Ellis. «Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas». *Sociedad e Infancias* 2 (8 de agosto de 2018): 171-88.
<https://doi.org/10.5209/SOCI.59592>.
- Sureda Garcia, Bernat, y Gabriel Barceló Bauzá. «The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 38 (1 de julio de 2021): 105-33.
<https://doi.org/10.2436/20.3009.01.266>.
- Sureda Garcia, Bernat, y Maria del Mar del Pozo Andres. «Images of the European Child. Presentation». *History of Education and Children's Literature* 13 (18 de julio de 2018).
- Sustas, Sebastián Ezequiel, y María Cecilia Touris. «Refugios afectivos: el amor en los nuevos tiempos.» En *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares.*, editado por Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti, 33-51. Sociedad. Buenos Aires: Biblos, 2013.
- Svampa, Maristella. «Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina». Madrid: UCM, 2009.
- Szir, Sandra. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2006.
- Szule, Andrea. «Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'». En *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*, editado por Guillermo Wilde y Pablo

- Schamber, 25-50. Buenos Aires: Editorial Sb, 2006.
- . «Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén». *Antropológica* 33, n.º 35 (2015): 235-53.
- . *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015.
- Szule, Andrea, y Noelia Enriz. «La política, las calles y la niñez indígena en Argentina». *Cadernos de Campo* 25 (2016): 200-221.
- Szule, Andrea Paola, María Adelaida Colangelo, Paula Nurit Shabel, María Pía Leavy, Noelia Maria Enriz, y María Celeste Hernández. «Al rescate de la niñez indígena. Reflexiones antropológicas a partir de una campaña de UNICEF Argentina», junio de 2016. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n1.46986.
- Taborda Uribe, Saúl, Patricia Bermúdez Arboleda, y Franco Passarelli, eds. *Antropología Audiovisual En América Latina. Experiencias Teóricas y Metodológicas*. Abya Yala. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2023. https://www.academia.edu/108311375/Antropolog%C3%ADa_audiovisual_en_Am%C3%A9rica_Latina_Experiencias_te%C3%B3ricas_y_metodol%C3%B3gicas.
- Taylor, Lucien. *Visualizing theory: selected essays from VAR 1990-1994*. London: Routledge, 1994.
- Tella, Guillermo. «Habitar el borde: Condiciones materiales del proceso de construcción de la ciudad. El caso del barrio Nicole». *Posición. Revista del Instituto de Investigaciones Geográficas*, n.º 8 (29 de diciembre de 2022): 1-15.
- Torres Agüero, Soledad. «Na lavill'laGa'c qataq nalquii na qarhuo: Apuntes sobre una experiencia de video participativo con jóvenes indígenas toba en Formosa, Argentina». *Revista Chilena de Antropología Visual* 22 (2013).
- Torres, Eliud. «NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS POLÍTICOS. La Participación Infantil En Movimientos Sociales.» En *Congreso Nacional de Ciencias Sociales. La Construcción Del Futuro*, 2014. https://www.academia.edu/8657147/NI%C3%91OS_Y_NI%C3%91AS_COMO_SUJETOS_POL%C3%8DTICOS_La_participaci%C3%B3n_infantil_en_movimientos_sociales.
- Torres Velázquez, Eliud. «Cotidianeidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México». Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015.
- Vázquez, Pablo Adrián. «La Argentina milagrosa. La Biblioteca Infantil General Perón: religiosidad popular y cristianismo peronista». En *V Congreso de Estudios sobre el Peronismo*, 307-30. Argentina: Red de Estudios sobre el Peronismo, 2016. <https://redesperonismo.org/articulo/la-argentina-milagrosa-la-biblioteca-infantil-general-al-peron-religiosidad-popular-y-cristianismo-peronista/>.
- Villalta, Carla. «Antropología de las intervenciones estatales sobre la infancia, la adolescencia y la familia Etnografiando prácticas cotidianas, construyendo perspectivas analíticas». *Cuadernos de antropología social*, n.º 53 (2021).
- . «¿De quién son los niños pobres? Debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado». En *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*, 71-88. Buenos Aires: Antropofagia, 2005. <https://www.aacademica.org/carla.villalta/70>.
- . «La conformación de una matriz interpretativa Ladefinición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad.» En *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1960)*, editado por Lucía Lionetti y Daniela Miguez, 71-93. Rosario: Prohistoria, 2010. <https://www.aacademica.org/carla.villalta/42.pdf>.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire, y Daniel Thin. *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*.

- Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2008.
- Vommaro, Pablo Ariel. *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. 1a ed. Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario CLACSO, 2015.
- Vuarant, Salomé, Paula Andrea Roses, Mariela Herrera, Daiana Perez, Salomé Vuarant, Paula Andrea Roses, Mariela Herrera, y Daiana Perez. «Los procesos de transferencia en la universidad: limitaciones, potencialidades, desafíos. Una perspectiva situada a partir de un proyecto de desarrollo tecnológico y social en el marco de la economía social y solidaria». *Pampa (Santa Fe)*, n.º 24 (julio de 2021): 42-42.
<https://doi.org/10.14409/pampa.2021.24.e0042>.
- Wallace, Joe-Ann. «De-scribing The Water Babies: the child in postcolonial theory.» En *De-scribing Empire*, editado por C. Tiffin y A. Lawson, 171-84. Londres & Nueva York: Routledge, 1994.
- Warnke, Martin. *Political landscape. The art history of nature*. Londres: Reaktion Books, 2009.
- . «Rebellion». En *Politische Ikonographie- ein Handbuch. Band II.*, editado por Uwe Fleckner, Martin Warnke, y Hendrik Ziegler, II:278-85. München: C.H. Beck, 2014.
- Wellmann, Janina. «Listening to the Body Moving: Auscultation, Sound, and Music in the Early Nineteenth Century». *Journal of Sonic Studies*, n.º 13 (19 de enero de 2017): en línea.
- Winckler, Greta. «Popular childhood and visual sovereignty: different uses and affects towards fictional character Zamba (Argentina)». *French Journal for Media Research, Children and youths in the center*, 16 (2021): 1-22.
- . «Repertorios iconográficos en tensión: miradas contrapuestas en una experiencia de montaje». En *Poéticas de la interpelación. Espacios y visualidades públicas*, 100-111. Rosario: HyA Ediciones, 2021.
- Wortman, Ana. «Impacto de los Centros culturales autogestionados en la escena cultural independiente de Buenos Aires», 1-15. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015. <https://www.aacademica.org/000-061/150>.
- Zapata, Ana Bonelli. «Estudios visuales: trayectorias globales y recepciones locales en la historiografía del arte argentino». *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, n.º 13 (1 de enero de 2023): 105-26. <https://doi.org/10.25025/hart13.2023.06>.
- Zapiola, María Carolina. «¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?» Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890». En *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, editado por Juan Suriano y Daniel Lvovich, 65-88. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, 2006.
- . *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2019.
- . «La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?» En *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*, 117-32. Buenos Aires: Prohistoria, 2010.
<https://www.aacademica.org/maria.carolina.zapiola/17>.
- . «Los niños entre la escuela, el taller y la calle. Buenos Aires, 1884-1915». *Cadernos de Pesquisa* 39, n.º 136 (abril de 2009): 69-81.
- . «Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario». En *Formas de Historia cultural*, editado por Sandra Gayol y Marta Madero, 305-32. Buenos Aires: Prometeo-UNGS, 2008.
<https://www.aacademica.org/maria.carolina.zapiola/16>.

Filmografía

- Agresti, Agustín. *Valentín*. Argentina, 2002.
- Borcosque, Carlos. *Y mañana serán hombres*. Argentina, 1939.
- Borcosque, Carlos (h). *Y mañana serán hombres*. Argentina, 1979.
- Buñuel, Luis. *Los Olvidados*, México, 1950
- Céspedes, Marcelo. *Los Totos*. Argentina, 1984.
- Ekk, Nikolai. *El camino de la vida*. URSS, 1931.
- Favio, Leonardo. *Crónica de un niño solo*. Argentina, 1965.
- Gerhardt, Jennifer y Tiago Expinho. *Caminhando com Tim Tim!* Brasil, 2014.
- Perrone, Raúl. *4TRO V3INT3*, Argentina, 2020.
- Saleny, Emilia. *El pañuelo de Clarita*, Argentina, 1919.
- Solanas, Fernando y Octavio Getino. *La hora de los hornos*, Argentina, 1968.
- Torres Ríos, Leopoldo. *Pelota de Trapo*, Argentina, 1948.
- . *El hijo de la calle*. Argentina, 1949.
- . *Pantalones cortos*. Argentina, 1949.
- Truffaut, François. *Los 400 golpes*. Francia, 1959.
- Vigo, Jean. *Zéro de conduite*, Francia, 1933.

Fuentes primarias y documentales

- Albornoz de Videla, Graciela. *Evita*. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre, 1953.
- Ares, Pablo, y Julia Risler. *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.
- Baldasarre, María Isabel, y Viviana Usubiaga. «Un recorrido por la historia de los Museos Nacionales». En *Los museos nacionales: desde sus orígenes hasta el presente*, editado por Belén Coluccio, 11-15. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación, 2023.
- Baschetti, Roberto. *Peronistas que estudian. De los libros de lectura a la lectura de la realidad*. Buenos Aires: Jirones de mi vida, 2016.
- Baschetti, Roberto, Facundo Carman, y Nora Patrich. *Afiches y carteles peronistas. 1955-1983*. Vol. 1. Buenos Aires: La Página, 2018.
- . *Afiches y carteles peronistas. 1983-2015*. Vol. 2. Buenos Aires: La Página, 2018.
- Baschetti, Roberto, Nora Patrich, y Facundo Carman. *Mujeres son las nuestras. Fotografías inéditas 1946-1983*. Buenos Aires: Jirones de mi vida, 2015.
- Bernazza, Claudia, y Damián Lambusta. *Con ternura venceremos. Historia, presente y convicciones de las organizaciones que abrazan*. La Plata, Argentina: Edición de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo, 2021.
- Botalla, Horacio, y Samuel Amaral. *Imágenes del peronismo*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2016.
- Bruno, Luis. *Libro de lectura para Cuarto grado*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1953.
- . *Despertar*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1953.
- Caras y Caretas*, N°468, Año X. 21 de septiembre de 1907; N°473, Año X. 26 de octubre de 1907; Año XXII, N°1059, 18 de enero de 1919. Buenos Aires.
- Casas, Blanca. *El Alma tutelar*. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre, 1954.
- Claridad*. Año 7, N°157, 28 de abril de 1928. Buenos Aires.
- Comenius, Iohannes Amos. *Orbis sensualium pictus. El mundo en imágenes*. Barcelona: Libros

- del zorro rojo, 2017.
- Cozani de Gillone, Elsa. *Mensaje de luz*. Buenos Aires: Editorial Estrada, 1954.
- De García, Luisa. *Obreritos*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1953.
- De Silveria, María Aida. *Forjando la patria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1954.
- Destugue, María. *El Tambor de Tacuarí*. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre, 1953.
- Dinard, Francisco. *Aventuras de dos niños peronistas* (Volumen 5), , Biblioteca Infantil General Perón, Buenos Aires: Editorial Peuser, 1948.
- Duarte de Perón, Eva. *Escribe Eva Perón*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2019.
- Ferreira, Andrés, y José María Aubín. *El nene*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía., 1898.
- Figueira, José. *Un buen amigo. Nuevo método directo de lectura, escritura corriente y ortografía usual*, Buenos Aires: Cabaut & Cia, 1917
- Gómez Reynoso, Clelia. *El hada buena*. Buenos Aires: Editorial Luis Lasserre, 1953.
- Gutiérrez Bueno, Ángela. *Privilegiados*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1954.
- Hebequer, Guillermo Facio. *Mundo nuevo*, n°9, noviembre de 1933.
- Hidalgo, María del Carmen. *El niño en la historia argentina* (Volumen 4), Biblioteca Infantil General Perón, Buenos Aires: Editorial Peuser, 1948.
- Ianantuoni, Domingo. *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*. Buenos Aires: Editorial Lasserre, 1953.
- Indij, Guido. *Perón mediante. Gráfica peronista del período clásico*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2006.
- Ministerio de Cultura de la Nación. «Memoria institucional- Programa Puntos de Cultura». Memoria institucional. Argentina: Dirección de Planificación y Seguimiento de Gestión de la Unidad de Gabinete de Asesores del Ministerio de Cultura de la Nación, noviembre de 2022.
- Mir, José María, y Vicente García de Diego. «auscultatio,-onis.» En *Diccionario Ilustrado Latino-Español Spes*, 50. Barcelona: Biblograf Departamento Editorial, 1970.
- . «dispono, -posui, -positum». En *Diccionario Ilustrado Latino-Español Spes*, 145. Barcelona: Biblograf Departamento Editorial, 1970.
- Movimiento Nacional Chicos del Pueblo. «Congreso de Chicos de la Calle realizado por la CGT». Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, 26 de noviembre de 1988.
- Mundo Peronista*, N°29, Año 1952; N° 30, Año 1952. Buenos Aires.
- Nervio*. Año II, N°21, enero de 1933, Buenos Aires.
- Partido Comunista, *Compañerito*, Año 1, No. 2 y No. 3, julio de 1923; Año 2, No. 5, julio de 1924; Año I, No. 1, julio de 1932, Buenos Aires. Archivo: CeDInCI (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas).
- Pigna, Felipe, Mariana Pacheco, y Mariel Vázquez. *Brown. Una historia compartida*. Claypole: Gonzalo Alexis Rielo, 2022.
- ReNaBaP. *Manual para el Relevamiento de Viviendas Familiares en barrios populares*. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social- Argentina, 2023.
- Ripa, Cesare. *Iconología*. Venecia: Cristoforo Tomassini, 1645.
- Salva, Vicente. «Infantia,-ae». En *Nuevo Valbuena o Diccionario Latino-Español*. Valencia: Martínez de Aguilar, 1843.
- Salviolo, Cielo. «La experiencia Paka Paka». En *Creceer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales*. Buenos Aires: UNICEF, 2012.
- Scalabrini Ortiz, Raúl. *TIERRA SIN NADA TIERRA DE PROFETAS*. Buenos Aires: Lancelot, 2009.
- Turino, Célio. *Por todos los caminos. Puntos de Cultura en América Latina*. Caseros/Sao Paulo: RGC Libros/Instituto Casa Comum, 2022.