

OUTROS TEMAS



## Una Gramática de la Infancia Oprimida

Alcira Aguilera-Morales<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá – Colombia

**RESUMEN – Una Gramática de la Infancia Oprimida.** El presente artículo es resultado de una investigación de corte cualitativo-documental, en la que se buscó identificar ‘una gramática’ de la infancia oprimida a partir de la revisión a las referencias, sentidos, evocaciones que, sobre los niños y niñas, hace Paulo Freire en algunas de sus obras. Se identificaron tres elementos de esta gramática; la infancia oprimida aparece en corporeidades marcadas por el hambre y la desnutrición; en las miradas sobre la imposición del silencio en la voz infantil; y en la opresión histórica impuesta desde la matriz racista y colonial. Así, las conclusiones recogen algunos anuncios para abordar la educación de la infancia oprimida.

Palabras-clave: **Infancia Oprimida. Educación Popular. Paulo Freire.**

**ABSTRACT – A Grammar of Oppressed Childhood.** This article is the result of a qualitative-documentary research, which sought to identify ‘a grammar’ of oppressed childhood based on a review of the references, meanings, and evocations that Paulo Freire makes about children in some of his works. Three elements of this grammar were identified. Oppressed childhood appears in corporations marked by hunger and malnutrition, the views on the imposition of silence in the child’s voice, and the historical oppression imposed by the racist and colonial matrix. Thus, the conclusions include some announcements addressing oppressed children’s education.

Keywords: **Oppressed Childhood. Popular Education. Paulo Freire.**

## Introducción

Se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram se compreenderiam melhor (Lacerda, 2016 apud Paulo Freire).

Si bien la labor educativa de Paulo Freire tuvo como principal centro de atención la alfabetización de personas jóvenes y adultas, al identificar en ellas la potencia transformadora, capaz de construir otro mundo sin opresores ni oprimidos, no podemos desconocer que a lo largo de su obra aparecen algunos elementos y preocupaciones por las diferentes infancias. Recuperar está gramática sobre la condición de la infancia que nos plantea Paulo Freire – a partir de sus propias lecturas y experiencias con las infancias oprimidas, que se revelaban en fotografías diarias a su paso y en devenir – es nuestra tarea<sup>1</sup>.

Es importante hacer mención a las relecturas y nuevas apropiaciones que hoy se realizan del legado educativo de Freire, desde las cuales se ubica en sus propios relatos autobiográficos, en su condición de experiencia de infancia, preguntas y perspectivas que permiten reconocer esa infancia en devenir, que nos acompaña siempre y que se inscribe en una enorme capacidad de pensamiento y acción política. Para ello se adelantó una investigación de corte cualitativo, dado que el interés estaba en identificar los sentidos, que se enuncian sobre las infancias, en algunas de las obras de Paulo Freire.

Así, la investigación se basó en el rastreo y recopilación de algunas de sus obras, para identificar allí: qué enuncia el autor sobre la infancia y cómo se refiere a otros niños y niñas en los recuerdos de su infancia, en diferentes pasajes de su vida y en algunas propuestas de alfabetización de las que participó. De esta manera, se asume que la investigación cualitativa produce la comprensión de una realidad (Galeano, 2004); en este caso, de las miradas sobre la infancia oprimida que se puede ubicar en el pensamiento freireano. A la vez, que dicha investigación de la mano de la investigación documental, implica asumir que las fuentes indagadas atienden contextos históricos, así como las posturas ético-políticas de quién enuncia; en este caso, del educador brasileño.

A partir de esta labor investigativa, nos proponemos hablar de una gramática de la infancia oprimida, en la que nos valem también de la misma perspectiva freireana, que además de denunciar sus condiciones de existencia, surcadas por la injusticia, el abandono, el desconocimiento y el desamor etc., se anuncian posibilidades para construir con ellas otro mundo, *menos feo*, el que nos merecemos.

Estas lecturas se nutren de trabajos pioneros adelantados por colegas brasileños, quienes, a partir de la revisión teórica de la obra freireana, analizan las referencias sobre la infancia, los niños y las niñas, para aportar en la mirada de la educación de la infancia popular y su posibilidad de “ser más”, de reconocerse como sujetos históricos, inacabados, en devenir (Peloso; Texeira de Paula, 2011), así como contribuir en la construcción de una educación para las infancias populares

y oprimidas (Peloso, 2017; Peloso; Teixeira de Paula, 2021). En algunos casos, se encuentra elaboraciones que recuperan experiencias educativas con la infancia gestadas desde los Movimientos Sociales, especialmente desde el Movimiento Sin Tierra (MST), esa relación potente entre educación infantil y movimientos sociales, en las que se visibiliza los aportes de Freire para ubicar una infancia de derechos, deseos y luchas (Angelo, 2009).

Por otra parte, algunas de estas investigaciones se centran en la construcción de una pedagogía de la infancia oprimida, en la que esta se asume como experiencia desde la perspectiva de Giorgio Agamben, descentrándola así, de un estado cronológico para evidenciar allí su condición de inacabamiento y de esperanza ante el “determinismo neoliberal” (Santos Neto; Alves; Paulo da Silva, 2011). Y, en esa misma línea, se trata de develar una infancia más afirmativa, revolucionaria, entendida como una condición de la existencia humana que se contrapone a la infancia dependiente, minusvalorada, fatalista (Santos Neto, Paulo da Silva, 2007; Kohan, 2019). Allí se ubican algunas menciones que hoy invitan adentrarnos en la comprensión de esas infancias oprimidas desde el sur del mundo y de nuestra América, para reconocer su potencia y la posibilidad de construir alternativas de vida.

Este trabajo se suma a la tarea de descolocar aquellas perspectivas sobre las infancias, que las asumen como objetos del déficit, sin condición de clase, étnica, sexual, de deseo. Como bien lo menciona Peloso (2017), se trata de asumir que las infancias también son sujetos de la opresión.

## **La Opresión Manifiesta en la Corporeidad Infantil**

La pobreza e injusticia vivida por el pueblo oprimido se expresa en la cotidianidad de las familias; en la economía doméstica que administra la pobreza con lo que se pueda, que vive el hambre, la desnutrición, las dificultades de aprender y conocer el mundo que ello conlleva. Estos aspectos retomados de algunas experiencias del educador brasileño permiten identificar cómo se manifiesta este sistema de opresión económica, cultural y educativa en la corporeidad de niños y niñas. Algunos aspectos que aluden a sus diferentes experiencias en escenarios del sur del mundo, como Brasil, Bolivia, Chile, Nicaragua, Guinea Bissau, Angola, Santo Tomé y Príncipe, develan esta gramática de la infancia oprimida que, podemos decir, mantienen vigencia en pleno siglo XXI.

Al referirse a algunos pasajes de su infancia de la década de los 30', ante la crisis económica de 1929, nos relata cómo siendo un niño de familia de clase media en descenso, compartiría de manera diferencial la experiencia del hambre con los niños del mundo rural del nordeste brasileño, “[...] los niños y las niñas de los arroyos, de los mocambos, de los cerros” (Freire, 1996, p. 38), es decir con los niños más desfavorecidos. Pensemos en la vida de familias rurales de la década de los 30 en cualquier lugar de nuestra América, zonas en las que no existía la posibilidad del agua potable, de electricidad<sup>2</sup>, de acceso a la educación, muchas

de estas posibilidades ni siquiera existían en las principales ciudades, apenas quizá para las familias de las élites<sup>3</sup>. En esas condiciones se refiere a una infancia doblemente asediada por el hambre, primero por su condición rural y segundo por la crisis económica.

El hambre expresada en la lucha por la sobrevivencia de una manera inhumana será retratada por el educador brasileiro en la disputa del alimento en el basurero, sorteado entre niños y animales,

Qué excelencia seré esa que, en el Nordeste brasileño, convive con una exacerbación tal de la miseria que más parece ficción: niños, niñas, mujeres, hombres, disputándose las sobras con perros hambrientos, trágicamente, animallescamente, en los grandes basureros de la periferia de las ciudades, para poder comer. Y Sao Paulo no se libra de la experiencia de esa miseria (Freire, 1996, p. 111-112).

Disputa que por demás acarrea enfermedades parasitarias, desnutrición, diarrea infantil, tuberculosis, enfermedades de miseria nos dirá Freire (1970), que hacen de niños y niñas “muertos en vida”, “sombras”, que seguramente de ser atendidos de manera digna, no terminarían siendo una cifra más en las estadísticas de muerte infantil a causa de enfermedades que pueden ser evitables y tratables. Estos efectos se profundizan hoy, la Organización Mundial de la Salud (OMS) identificó que en 2019 cerca de 5,2 millones de niños menores de cinco años y más de 500 mil entre 5 a 9 años murieron por causas evitables. El África Subhariana es la región con mayor tasa de mortalidad infantil,

Las principales causas de defunción de niños menores de cinco años son las complicaciones del parto prematuro, la asfixia o traumatismos durante el parto, la neumonía, las anomalías congénitas, la diarrea y el paludismo, todas ellas prevenibles o tratables mediante intervenciones sencillas y asequibles, por ejemplo, la inmunización, la nutrición adecuada, el agua potable, los alimentos inocuos y la atención de calidad por parte de un dispensador de servicios de salud capacitado, cuando sea necesario (OMS, 2020).

Ello expresa las injusticias en el acceso a sistemas de salud y atención médica oportuna a la que históricamente ha sido doblegada.

La infancia oprimida también es sometida a la desnutrición a partir de las miradas que impone el opresor, con el uso de eslóganes que insta para definir qué alimenta y qué es dañino, sólo con la intención de obtener un beneficio para sí. En las experiencias que documentan en Bolivia, Santo Tomé y Príncipe, Freire y Faundez (2013) encuentran un mismo discurso de los colonizadores, que influyó en las prácticas alimentarias de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al establecer creencias que mantenían una dieta con bajo contenido proteico para los niños y niñas,

Una madre aimara me comentó una creencia común entre las mujeres de ese pueblo, según la cual dar leche y

huevo al hijo significa correr el riesgo de que la criatura demore en comenzar a hablar o incluso se quede muda. O sea, el acto de dar al hijo leche y huevos implica un peligro inminente para la criatura. La madre, entonces, no le da ninguna de las dos cosas (Freire; Faundez, 2013, p. 152).

#### Similar relación encuentra en Santo Tomé y Príncipe:

El colonizador inspiraba en la cabeza de los colonizados, según dijeron algunos de ellos, 'que comer huevo era peligroso. En vez de comer huevo, el colonizado vendía a precio absolutamente accesible los huevos de sus gallinas al colonizador' (Freire; Faundez, 2013, p. 153).

Estos relatos, de apenas hace cinco décadas, hacen evidente que fue una influencia de los colonizadores españoles, quienes prohibían comerlo, pero no producirlo, pues al decir de la indígena aymara "[...] teníamos que producirlos, pero para ellos, no para resolver el problema alimentario de nuestros hijos, y esto aún es válido" (Freire; Faundez, 2013, p. 158). El reto en ese contexto era construir e indagar con ellos las posibilidades alimenticias del huevo y la leche para los niños y niñas de sus comunidades, a la vez que confrontar la ideología de la dominación que sustentaba la desnutrición. Esta ideología hoy se instala en la promoción y venta de alimentos ultraprocesados o con excesos alimenticios, con alto contenido de azúcares y grasas, que como se sabe inciden a futuro en la salud, la diabetes y/o el sobrepeso infantil.

La desnutrición y el hambre también incide en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. De acuerdo con Freire (1996), es evidente la relación entre el índice razonable de aprendizaje y una alimentación sana, adecuada. En su experiencia, siendo director de la División de Educación en Recife, a inicios de los años 90', constataría,

[...] cuán difícil les resultaba a los niños proletarios, sometidos al rigor de un hambre mayor y más sistemática que la que padeciera yo y sin ninguna de las ventajas de que yo había disfrutado como niño de la clase media, alcanzar un índice razonable de aprendizaje (Freire, 2008b, p. 34).

Aspecto que hoy también se ve cruzado por las difíciles posibilidades en el acceso y conexión a internet, como uno de los derechos esenciales, especialmente en tiempos de pandemia.

Estas lecturas de realidad, desde una mirada crítica frente a la injusticia expresada en el hambre propia y ajena, dibujada en cuerpos esqueléticos y harapientos de niños y niñas que, en las zonas marginales, suburbios, favelas, viven inhumanamente las consecuencias de un modelo económico que masifica la pobreza, nos implica en la labor pedagógica y ética.

Conocer esta lectura del mundo permite iniciar con la comprensión crítica de la realidad, y, con ello, hacer de esta experiencia de vida el inédito viable para transformar el mundo. Parafraseando a Freire (2008b), niños y niñas desde la más tierna edad podrán entender lo que debe ser cambiado en el mundo, lo que hay de equivocado en él.

## La Infancia Oprimida es la Infancia sin Voz

Una de las acepciones etimológicas de la palabra infancia, proveniente del latín *infans*, refiere al que no habla o a la incapacidad de hablar. Esta definición parece referirse a la primera infancia, en la que no hay lenguaje articulado o pronunciamiento de palabras. Sin embargo, desconoce que, para hacerse entender desde la más tierna edad, niños y niñas acuden a lenguajes corporales, miradas, llanto, manoteo e incluso el ignorar al “otro” para hacerse escuchar.

Este elemento del silencio, del acallamiento de la voz infantil, como rasgo distintivo de la gramática de la infancia oprimida, se encuentra expresado de diversas maneras en el pensamiento y obra del educador. Las instituciones sociales como la familia, posteriormente la escuela y el Estado, serán objeto de este análisis en Freire. Todas ellas son instituciones en las que ha primado la voz imperativa del adulto, mamá-papá, maestro, maestra, gobernantes, que, desde patrones impuestos, suelen solicitar el “silencio” por parte de niños y niñas. Esta mención refiere a una invasión cultural en términos freireanos (Paulo Da Silva, 2020), puesto que se expresa en la descalificación de la voz, el derecho a participar y la propia cultura de niños y niñas.

Esta forma de opresión se materializa en el desprecio a las comprensiones del mundo que elaboran los niños en sus contextos:

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos – ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular – traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (Freire, 1996, p. 110).

Tras la imposición del silencio, se desconoce el pensar de niños y niñas, pues la relación pensamiento y lenguaje es fundacional en la comprensión del mundo, ¿si no hablamos de cómo pensamos el mundo, entonces cómo lo reelaboramos o lo construimos, a la vez que nos constituimos? En la exigencia del silencio infantil se impone el pensar adulto, en el que los niños descubren rápidamente “[...] que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar” (Freire, 1970, p. 199), así aprenden a callar su pensar.

Esta situación no es muy diferente en el escenario escolar, dónde por un lado los contenidos curriculares son definidos desde las políticas educativas gubernamentales, y por otro, desconocen contextos, culturas y posibilidades del mundo infantil en esta definición. Freire, recrea así este aspecto,

Pedro, por ejemplo, sabe cosechar cacao muy bien. Aprendió, en la práctica, desde niño, cómo coger la cápsula del cacao sin lastimar el árbol. Con sólo mirar, Pedro ya sabe si la cápsula está a punto para ser cosechada. Pero Pedro no sabe imprimir un periódico. Antonio aprendió en la práctica, desde muy temprano, cómo se debe imprimir un periódico, pero no sabe cosechar cacao. Cosechar cacao e imprimir periódicos son dos prácticas igualmente necesarias para la reconstrucción nacional (Freire, 2008a, p. 160).

Encontramos así, conocimientos, sentires y prácticas que son de vital importancia en la vida de niños y niñas, mismos que desbordan los contenidos de las disciplinas escolares, al atender la comprensión y realización de labores que pueden contribuir a edificar el nuevo mundo destinado a hombres, mujeres, jóvenes y niños. Muchos de estos saberes “[...] son expresiones de su resistencia” (Freire, 2008a, p. 35) y son los que pueden contribuir en la consolidación del mundo soñado.

Por otro lado, con el silenciamiento de niñas y niños en el ámbito escolar, se impone contenidos a abordar y evaluar. En ello, no se reconoce el saber propio de la infancia, se desconfía de sus elaboraciones, las cuales se suele considerar erróneas y por supuesto no son parte del aprender. Esta infancia oprimida, está sometida a ser evaluada para la promoción, en lugar de ser formada para vivir a plenitud,

Estoy convencido de que las dificultades referidas disminuirían si la escuela tomase en consideración la cultura de los oprimidos, su lenguaje, su forma eficiente de hacer cuentas, su saber fragmentado del mundo desde el cual, finalmente, transitarían hasta el saber más sistematizado, que corresponde a la escuela trabajar (Freire, 2008b, p. 34).

Esta invisibilización del sentir y saber de niños y niñas también se expresa en que,

El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto (Freire, 2006, p. 65).

Una educación sin deseo, en la que la cultura de la infancia oprimida habitada por miedos, sentimientos, deseos y emociones no son abordadas en el mundo escolar. Aspecto que, en lugar de ser desconocido, anuncia Freire (2006), debería ser objeto de tratamiento riguroso, amoroso y serio. Parafraseándolo, nos invita a entender que lo que el niño sabe, lo sabe con todo su cuerpo, con toda su mente, con todas sus intuiciones, deseos y emociones.

Esta negación y desconocimiento de la voz, es decir de los conocimientos, pensares y experiencias de la infancia oprimida, también tiene

incidencia en “la expulsión” que sufre esta población de la escuela. Es importante hacer mención a la crítica que hace Freire (1996) a la noción de abandono escolar o deserción escolar, como si fuese una decisión de las familias o de los niños, y no una situación a la que les obliga el mundo capitalista, “[...] que ‘prohíbe’ que 8 millones de niños del pueblo asistan a la escuela; que ‘expulsa’ de las escuelas a gran parte de los que consiguen entrar y llama a todo eso “modernidad capitalista” (Freire, 1996, p. 112). Por ello él habla de expulsión, fenómeno que se mantiene en nuestras escuelas hasta nuestros días<sup>4</sup>.

A esta gramática, del silenciamiento, se suma el juzgamiento que se hace a su lenguaje, sean urbano-populares, de grupos étnicos, afrodescendientes, campesinos. Este señalamiento o juzgamiento se instala en las relaciones de poder, de clase, desde las que se define qué es aceptado o no, en lo que enuncian niños y niñas,

¿Quién define que un cierto patrón de habla es el bueno, el culto? Si existe uno que es el culto es porque existe otro que es el inculto, ¿De quién es uno y de quién es otro? ¿Quién dice que el lenguaje de los niños populares está mal, que es deficiente? ¿Quién habla de incapacidad de abstracción, de falta de coherencia en el lenguaje de las clases populares dominadas? (Freire; Faundez, 2013, p. 136).

Este patrón, o lenguaje de la distinción, que impone los términos de lo decible y lo indecible en el mundo infantil sometió al exterminio el uso de las lenguas propias en muchas comunidades indígenas y afrodescendientes, instaló un sentimiento de minusvaloración en los niños y niñas populares-urbanos, migrantes, campesinos, de grupos étnicos o desplazados, que cargan consigo un acervo de vocablos, dichos, saberes propios que se someten al olvido en la escuela. Este señalamiento instalado por la ideología de las clases dominantes discrimina a los niños y niñas de las clases populares (Freire, 1997). Sí, cuando hablamos damos cuenta de nuestras cosmovisiones, formas de vida, cuando se censura y silencia nuestra habla, se está silenciando formas de pensar y vivir propias.

Por ello “‘No se puede en la casa o en la escuela’ en nombre del orden y de la disciplina, castrar la dignidad del educando, su capacidad de oponerse e imponerle un quietismo negador de su ser” (Freire, 2012, p. 40). El anuncio para familias, cuidadores y maestros está en reconocer la potencia, el arrojo y las expresiones de la resistencia que aparece en la voz infantil. Por tanto, nuestra labor formativa no separa la enseñanza de las disciplinas escolares, de la lectura crítica del mundo recreada en la propia voz infantil (Freire, 2008; Freire, 2011), sobre cómo funcionan sus comunidades, barrios, grupos étnicos. Este anuncio, cómo desafío, nos lleva a pensar la formación de la infancia desde la solidaridad, la creatividad, la imaginación de un mejor mundo.

La infancia oprimida se reconocerá en esas lecturas críticas, pero también en sus posibilidades de pronunciar el mundo,



La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento [...] Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (Freire, 1970, p. 71).

Si lo extendemos a los niños y niñas, implicaría pensar que al posibilitar que ellos pronuncien el mundo, podrán transformarlo. A la vez que niños y niñas se hacen en la palabra y la acción, en la recuperación de sus preguntas, del arrojo de sus respuestas, de la potencia de sus propuestas, en ese lenguaje que nos excede. Basta, para quienes hemos sido educadores infantiles, recordar sus respuestas sobre cómo construir un país más justo,

Los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que propuestos. Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo. Si las libertades no se constituyen a partir de sí mismas, sino en la asunción ética de los límites necesarios, la asunción ética de esos límites no se hace sin que estas libertades corran riesgos, al igual que la o las autoridades con las que dialécticamente se relacionan (Freire, 2012, p. 71).

El anuncio contra el silencio de la infancia ya aparecía en las primeras preocupaciones del educador. Así en 1959, al escribir *Educación y Actualidad Brasileña*, citado en Santos Neto, Alves e Paulo da Silva (2011), ya anunciaba la necesidad de una educación democrática, en la que niños y niñas pudiesen pronunciar sus preguntas, trabajar en grupo, reconocer los problemas de sus realidades, así como arriesgar sus respuestas a estos. De esta manera se pensaba una infancia hacedora de su propia historia, capaz de incidir en sus destinos colectivos. Respetar la curiosidad infantil expresada en su decir, a la vez que en el escuchar y reconocer el dialogar como acto amoroso, permite reconocer “lo que conoce del mundo”, cómo lo interpreta, pero también cómo lo modifica. El derecho a decir, el respeto al uso de la palabra con estas edades aflora en la creatividad, en la posibilidad de poder ser, asunto que trasciende el deber ser (Santos Neto; Alves; Paulo da Silva, 2011).

Si existir humanamente es pronunciar el mundo, ¿cómo pensar una práctica emancipadora con la infancia, con niños y niñas, si no reconocemos en ellos sujetos productores de cultura, de palabra; con capacidad de pensar, de crear, de transformar? En total acuerdo, consideramos que

La muerte del inicio de la vida política en los niños está en desconocer sus capacidades de preguntarse por el mun-

do y de sus posibilidades creativas de respuestas. Esto los condena a reproducir el mundo, a reproducir las preguntas de los libros y las respuestas que allí se consignan (Freire; Faundez, 2013, p. 77).

Al respecto, es sugerente lo planteado por Peloso y Teixeira de Paula (2021), al revisar la relación de la educación y las infancias populares en Freire<sup>5</sup>, en la que se hace necesario retomar las ideas del autor que llevan a demostrar la necesidad del reconocimiento, la constitución del ser humano, de “ser más”, que se instituye desde las propias experiencias de infancia. Ello les lleva a retomar los pasajes freireanos que reclaman por el derecho y la necesidad de la educación para niños y niñas populares como posibilidad de constituir y aportar en su proceso de humanización.

### **Las Infancias Oprimidas Históricamente**

La experiencia del exilio de Freire entre 1964-1980, le permitió conocer otras propuestas de transformación social andando, acompañadas de desafíos educativos capaces de responder a estas transiciones sociales. De esta manera, acompañó con sus propuestas de alfabetización a jóvenes y adultos, en los movimientos de liberación nacional en Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe. Espacios que al igual que la Revolución Sandinista, su paso por Chile y Bolivia ampliaban los retos en las apuestas por hacer del mundo algo menos feo. Si bien, Freire (1997; 2001) mencionará que desde su más tierna edad no concebía andar en la Fé de Cristo discriminando a los otros por su “raza”, género, clase u origen social, su experiencia vital con otras perspectivas culturales afianzaron su crítica al colonialismo expresado en la negación de las culturas africanas e indígenas, en el borramiento de sus lenguas y de sus capacidades. Evidenciaba el estado de inhumanidad, al ser tratados como inferiores, sometidos a prácticas esclavistas, negadoras de su historia y su potencia social.

Allí encontramos otro rasgo de la gramática de la infancia oprimida, en este caso, dirigido a la negación, el borramiento e invisibilización de las culturas originarias y con ella, de esas otras infancias. Es claro que históricamente la selección de la historia a narrar, de la cultura y la lengua que circula en la escuela, ha sido una imposición de las clases dominantes,

Al reproducir (como no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse ‘blancos’ o ‘negros de alma blanca’ (Freire, 2011, p. 23).

En esta perspectiva, se desconoce las herencias culturales, los aportes que estos grupos han realizado a las luchas e historias nacionales, e incluso las ventajas y potencias que en ellas se inscriben. Por ello,

se insistirá en la necesidad de recuperar, preservar y masificar las lenguas propias, siendo el camino para liberarse de la historia e ideología del colonizador, proceso que inicia en la formación de los niños y niñas. Así, resulta potente reflexionar,

Cuando una sociedad por equis razones, le pide a la lengua del colonizador que asuma el papel de mediadora en la formación de su pueblo – es decir, que el conocimiento de la biología, de la matemática, de la geografía, de la historia se haga a través de ella –, cuando una sociedad liberada del yugo colonial se ve obligada a hacer eso, debe tener conciencia de que, al hacerlo, estará, quiéralo o no, profundizando las diferencias entre las clases sociales en lugar de resolverlas (Freire; Faundez, 2013, p. 179).

¿Cómo contribuir en la liberación de la infancia oprimida, si se le sigue formando desde las lenguas e historias oficiales, que sólo contemplan la mirada del poder del colonizador, qué les ha excluido de la misma historia? Algunas experiencias educativas como las del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México, la Educación Propia liderada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia, han avanzado en la tarea de mantener las lenguas propias como formas de pensamiento y resistencia cultural. Allí, la infancia se inicia en la comprensión de la cultura propia, así como en la lectura crítica de la historia colonizadora, posibilitando construir, desde sus referentes culturales y situados, otras prácticas de vida donde lo comunitario, la autonomía, la vida digna son elementos nodales.

A propósito de este desafío en las poblaciones indígenas en el marco de la revolución sandinista,

El tema principal de una de esas conversaciones fue cómo debería comportarse la revolución en relación con los indios misquitos. Mi posición, como las de Fernando y Ernesto, era que la revolución tenía que respetarlos. La cuestión que se planteaba no era imponerles la alfabetización en español, lengua que no hablaban, sino incorporarlos a la revolución a través de proyectos económicos para su región combinados con proyectos culturales en los que formase parte la cuestión de la lengua. La revolución no correría ningún riesgo, como de hecho no corrió si respetaba el inglés creole que hablaban los misquitos (Freire; Faundez, 2013, p. 126).

Por ello mantener con vida la lengua propia no es un asunto menor, aunque sea difícil en los actuales procesos de aculturación que han atravesado nuestros pueblos originarios. Además de la exclusión de las infancias indígenas, vale la pena traer la anécdota de un niño rural, que retoma Freire, para pensar el reconocimiento y la lucha de las poblaciones rurales: “¿Acostumbras soñar?”, preguntó cierta vez un periodista de televisión a un niño de diez años, trabajador rural, en el interior de San Pablo. “No”, le dijo el niño sorprendido por la pregunta, “yo sólo tengo pesadillas” (Freire, 2006, p. 91-92). En la ausencia del sueño está

infancia oprimida hace alusión a un mundo roto, un mundo que les vota a la desesperanza. ¿Cómo posibilitar sueños distintos para esta infancia rural, sino es a través de contextos amorosos, dignos, en los que se asegure la producción y la labor, así como se reconozca y reivindique el saber del campo?

A propósito de esta infancia oprimida históricamente, Freire encuentra en la “burla infantil” contra el opresor una posibilidad para hacer perder la calma del “más fuerte” (Freire, 2008b). Así es, la burla infantil, es muestra de fuerza, rebeldía, experiencia de infancia que nos lleva a pensar en su potencia creadora, que resiste, transforma y está llamada a participar de la revolución, de “ser más”, en sentido freireano. Ello indica que la tarea revolucionaria no es solo de hombres, mujeres y jóvenes, pues en los textos de alfabetización que circulaban en Guinea Bissau, Freire nos recordará que,

[...] así, con textos muy simples, provocadores, poéticos, como tú los llamabas, desafiábamos a las masas y a nosotros mismos a reflexionar sobre una nueva clase de participación y una nueva forma de poder, sobre la reconstrucción, la recreación de una organización distinta, sobre la reestructuración de la sociedad, etc. Existían textos que planteaban que la revolución no es responsabilidad tan sólo del hombre, de los líderes, sino también de las mujeres; no sólo de los adultos, también de los niños y de los viejos; textos que proponían que cada uno de esos grupos sociales, divididos por edad, sexo o por las funciones que desempeñaban en la sociedad y en el proceso social, todos ellos tenían la obligación de formar parte del proceso revolucionario para que ese proceso alcanzara el éxito, en el sentido de construir una sociedad diferente y mejor (Freire; Faundez, 2013, p. 203).

La tarea revolucionaria incluye a las infancias, atendiendo sus lecturas del mundo y el papel que juegan en sus sociedades. Desde esta perspectiva, encontramos en Kohan (2019), a propósito de su análisis sobre las infancias inspiradas en la vida y obra de Freire, la posibilidad de pensar hoy en una “infancia afirmativa”, es decir, en la infancia de la revolución, aquella capaz de superar las nociones de infancia asociadas al déficit, lo vulnerable o carente. Esta posibilidad de pensar la infancia afirmativa, la asocia con la fuerza de crear y transformar, con el arrojo que se expresa en la revolución naciente. Este aspecto lo ubica cuando Freire nomina la revolución sandinista como “una niña”,

En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación les decía cómo la revolución nicaragüense me parecía era una revolución niña. Niña, no por ‘recién-llegada’, sino por las pruebas que estaba dando de su curiosidad, de su inquietud, de su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar. [...] Les dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, lu-

chando por la maduración de su revolución, no permitiese que ella envejeciera, matando la niña que estaba siendo (Freire; Faundez, 2013, p. 221).

La revolución inicia en y con la infancia.

## **Nuestra Labor con la Infancia Oprimida**

Toda labor contra la opresión de niños y niñas pasa necesariamente por el trabajo con los adultos que le cuidan, forman, educan y construyen el mundo con ellos. De allí que se reconozca en el trabajo con la familia, la comunidad y la escuela, las potencias de esta transformación. Un primer elemento de esa infancia oprimida se ve en “Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencialidad” (Freire, 1970, p. 199). El derecho al amor, al afecto, a crecer en familia, a contar con maestros afectuosos/as, permiten potenciar esa infancia creativa, capaz de arrojo, la del mundo político. Así, hoy, insistimos en la revisión de las prácticas de castigos físicos (Freire, 1996), en el cuidado de este momento de la vida en familia, para contribuir a pensar otras maneras de incidir en la formación de niños y niñas.

La familia en Freire (1997; 2008; 2008b; 2009; 2011) representó su primer escenario de alfabetización, y con ella, de formación política. En varios de sus apuntes autobiográficos reconocerá la labor de su padre, Joaquín Temístocles Freire, y madre, Edeltrudes Neves Freire, enseñándole a escribir, a la sombra de unos mangos frondosos en su casa de Recife: “Las palabras con que me alfabetiqué eran palabras de mi universo lingüístico infantil, que yo iba escribiendo en el suelo, ‘mi primera pizarra’, con palitos, ‘mis primeros gises’” (Freire, 2011, p. 176).

Un proceso amoroso que partía de su propia experiencia con el mundo, de su universo vocabular, como bien lo menciona, del que retoma la experiencia viva que le permitiría leer el mundo y luego escribirlo, como transformándolo.

En 1928 escuchaba a mi padre y a mi tío Monteiro hablando sobre el autoritarismo, sobre la fuerza del poder de los poderosos, sobre el ‘¿sabe con quién está usted hablando?’, sobre el arbitrio, sobre los desmanes, sobre los fraudes, sobre la falta de respeto al pueblo, sobre su explotación, sobre el silencio que le era impuesto, sobre la impunidad de los gobernantes y sus secuaces, sobre la práctica según la cual: a los amigos, todo; a los enemigos, la ley [...] En 1928 escuchaba decir a mi padre y a mi tío Monteiro que no sólo era necesario cambiar el estado de cosas en que vivíamos sino que había que hacerlo con urgencia. El país estaba siendo destruido, despojado, humillado. Y entonces, la frase célebre: ‘Brasil está al borde del abismo’ (Freire, 2008b, p. 62).

Esta evocación está acompañada de un ejercicio democrático en la familia, en el que se tiene en cuenta la voz de hijos, hermanos y padres, en las decisiones del hogar (Freire, 1996; 2008b). Un anuncio

y desafío que implica pensarnos la familia como escenario en el que diseñamos experiencias y recuerdos vitales sobre el afecto, la escucha amorosa, las lecciones de justicia y honestidad, el humor y el amor, el reconocimiento de los otros y por supuesto el inicio de las posturas que tendremos frente al mundo. Un ejemplo, traído de la voz de una niña de nueve años,

Cuando mi papá y mi mamá se encontraban con los amigos, se ponían citas para hacer tertulias y hablar de muchas cosas, entre esas de política... En esos años el presidente, el señor Turbay Ayala, había decretado la seguridad [el estatuto de seguridad] el cual le permitía al ejército y a la policía cometer atropellos. Y una ley de ese estatuto era que todos eran culpables hasta que se demostrara lo contrario (Relato elaborado por una estudiante de 9 años, a propósito de la reconstrucción de su historia familiar, su llegada al mundo, Mayo 26 de 2001).

Este relato que hace parte de mis experiencias como educadora infantil, se recrea en la biografía familiar, las lecturas políticas de los propios padres sobre un episodio de la historia reciente, finales de la década de los 70' e inicios de los 80', surcado por las desapariciones y asesinatos a líderes sociales, la criminalización de la protesta social, el recorte de las libertades fundamentales, entre otros. Allí, es evidente el papel de las familias en las comprensiones críticas de la historia que surcan la propia existencia infantil.

En el caso de la Escuela, como escenario que contribuye en la creación de la esperanza, sólo puede realizar tal sueño en relaciones mediadas por una educación dialógica, liberadora (Freire, 1970; 1996), que no es otra que aquella que reconoce al otro, cree en el otro, construye con el otro, es decir, con los niños y niñas. Depende de la capacidad de decisión del educador y de la educadora, el materializar un trabajo formador con niños y niñas que reconozca sus preguntas, que contribuya en sus búsquedas en las lecturas críticas del mundo (Freire, 2001) y en la imaginación de futuros deseables y posibles. "Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría" (Freire, 2006, p. 93). De acuerdo con ello, tendremos que preguntarnos, qué escuela imaginamos, queremos, deseamos habitar, qué escuela construimos de la mano de nuestros niños y niñas.

El recuerdo de sus primeras maestras va a reiterarnos hoy, la importancia de la labor del educador/a infantil. Las imágenes de sus maestras de infancia dejaron improntas asociadas al rigor, el compromiso con la lectura del mundo, la ética y la coherencia política entre el decir y hacer. Ellas, "Además de Eunice<sup>6</sup>, la maestra con quien aprendí a 'formar oraciones', solo Áurea<sup>7</sup>, todavía en Recife, y Cecilia<sup>8</sup>, ya en Jaboatão, me marcaron realmente" (Freire, 2006, p. 47). Especialmente con Eunice, "[...] la lectura de la palabra fue la lectura de la 'palabra-mundo'" (Freire, 2008b, p. 100). Le marcaron porque no eran molestas o mediocres, porque eran exigentes, rigurosas, conocedoras del mundo que enseñaban. Así la labor educativa con la infancia oprimida exige un alto nivel de formación de los educadores infantiles, saber de lo que enseñan, así como "saber enseñarlo" (Freire, 2008b; 2006). De allí que,

El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con su capacidad de amar, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como todas estas cualidades están relacionadas con la manera más o menos justa o decente en que son respetados o no (Freire, 2008b, p. 107).

Nos recordará el educador que no podemos enseñar lo que no sabemos, aspecto que pasa por materializar el derecho que todos los niños de las zonas populares “[...] tienen de aprender la misma matemática, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y niñas de las ‘zonas felices’ de la ciudad” (Freire, 2012, p. 53). Labor pedagógica en la que se puede aportar para que niños y niñas cuestionen y cambien los eslóganes, los límites impuestos, pongan a andar sus sueños.

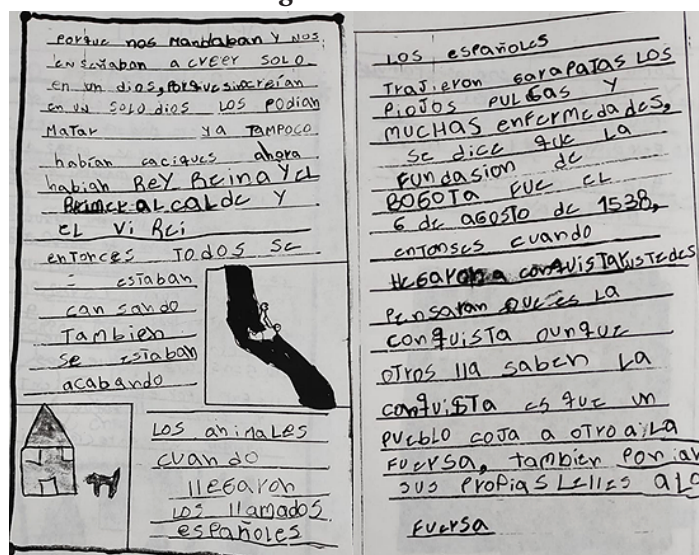
Ello se entiende en la apertura a la comprensión y escucha de los contextos sociohistóricos y culturales de nuestras infancias, en el hacer de la escuela la experiencia de la democracia, sueño que recrea Freire a propósito de una experiencia que le compartieron un grupo de migrantes españoles en Suiza, quienes, inspirados en la educación liberadora, adelantaron una experiencia escolar para niños y niñas, hijos de migrantes, en la que de manera alterna cuestionaban los libros de texto y la instrucción ofrecida por el estado Suizo para sus hijos, a la vez que se les estimulaba la crítica, el deseo, la pregunta y la imaginación (Freire, 1996, p. 171). Este sueño, ya lo había tenido Freire en su paso por Chile, donde, a partir de su experiencia de alfabetización con un grupo de campesinos, hizo mención a su deseo de acompañar un proceso de alfabetización con población infantil, para poder observar los procesos, el paso de esta experiencia de alfabetización<sup>9</sup>.

El desafío fundamental está, también, en la formación de los educadores infantiles, con propuestas que reconozcan la comprensión del mundo que traen consigo los niños y niñas, mismas que no se pueden entender como preconceptos (Peloso; Teixeira de Paula, 2011). Pero a su vez, como lo plantean posteriormente las autoras, en reconocer que los niños y niñas son sujetos históricos y sociales, que hacen parte del mundo, son con el mundo y con los demás y también pueden construir su vocación ontológica, la de humanización (Peloso; Teixeira de Paula, 2021). Su hambre, las prácticas de maltrato infantil o de explotación, no son meros preconceptos, allí se encarna conocimientos vivos de la realidad injusta, prácticas que someten a la infancia como objeto de deshumanización, al no ser consideradas desde el derecho a vivir y ser (Peloso, 2017). De allí, que pensar en la formación de los educadores infantiles pase por reconocer las propias apuestas políticas, abordar con rigor las condiciones de vida y los diferentes contextos de las infancias oprimidas (étnicas, urbano populares, campesinas, afrodescendientes etc.), así como la comprensión de nuestro devenir histórico, del conflicto armado o de los pasados vergonzosos que profundizan la miseria de nuestras infancias hoy.

Otro ejemplo de ello, a propósito de las comprensiones sobre la colonización de nuestro territorio colombiano, como producto de mi apuesta pedagógica ya referida, que permitiera develar las comprensiones críticas de nuestra realidad y que se inscriben en las lecturas históricas y políticas de este proceso, encontramos la siguiente interpretación

Todos creían que ellos eran dioses porque los Muisca creían que su dios iba a llegar por el oriente y ellos llegaron por ahí Aunque no parecían dioses porque nos mandaban y nos enseñaban a creer solo en un dios, porque si no creían en un solo dios los podían matar Ya tampoco había caciques ahora había rey y reina y el primer alcalde y el virei (sic) entonces todos se estaban cansando También se estaban acabando (Relato de un estudiante de 9 años, a propósito del proceso de colonización en Colombia, Septiembre, 30 de 2001).

Figura 1 – Relato



Fuente: Archivo Personal.

Por tanto, el anuncio en la escucha de los contextos y de las lecturas de realidad de niños y niñas exige abordar con ellos sus comprensiones políticas e histórica del mundo, la historia de las imposiciones a la fuerza de unos pueblos sobre otros, la historia del exterminio, la dominación, la explotación que los atraviesa.

Pero también urge abordar las negaciones que se encuentran en los procesos formativos de los futuros educadores, quienes llegan a la universidad-urbana, y se enfrentan a las exclusiones, señalamientos y estigmatizaciones, que han sufrido sus propios pueblos. Por ejemplo, algunas estudiantes afrodescendientes se sienten invisibilizadas porque su producción oral, artística, musical poco se tiene en cuenta en la formación docente. Algunas de nuestras estudiantes indígenas han aprendido a defender sus lenguas como su propia vida, porque en sus



comunidades, sus pares, no sólo se avergüenzan de ser indígenas sino de hablar en sus lenguas. Ni que decir de nuestras estudiantes campesinas, que han sido sometidas a burlas y señalamientos por su hablar, porque aprendieron primero el ordeño, la cosecha, los dichos campesinos, antes que la pedagogía occidental. Nuestra labor con las futuras educadoras infantiles ha sido develar con ellas el origen de ese desprecio racista. Ubicar respuestas que permiten reivindicar y reconocerse dentro de una cultura, valiosa, que viene aportando en la construcción de nuestros pueblos, en la recuperación de nuestra propia historia, así.

A la vez que generar otras aperturas a una nueva infancia en la relación de educadores y educadoras con su propia infancia. No se trata de que, para un educador o educadora, el rescate de su infancia sea garantía de una educación cuestionadora, tampoco que esta recuperación que Paulo Freire hace de su infancia sea un modelo, pero sí que ella puede ser inspiradora y generadora de otras vidas educadoras posibles de y en la infancia (Kohan, 2020, p. 155).

Por otra parte, la formación de los educadores implica comprensiones sobre cómo construir pedagógicamente con niños y niñas sus lecturas de mundo, sus creaciones sobre una nueva vida y sociedad. Esta labor con la infancia oprimida es una labor ética y política de primer orden, recordemos que el mismo Freire anuncia que fue el proceso de alfabetización que recibió en su casa, así como sus primeras lecturas del mundo aparecidas allí, acompañada del trabajo comprometido de sus maestras, las que contribuyeron en la construcción de su propuesta de educación liberadora. Porque la infancia es el lugar al que hay que volver porque siempre hay algo que aprender allí, hay una potencia que se puede gestar allí.

Podemos mencionar algunas experiencias educativas que contribuyen en esta apuesta político-pedagógica con la Infancia. Al respeto, es interesante el trabajo de Angelo (2009)<sup>10</sup>, que, a partir de la revisión crítica de las políticas de atención a la primera infancia centradas en el asistencialismo, recuperará las banderas de lucha de algunos de los movimientos sociales en el Brasil contemporáneo. Allí se rescata la praxis del MST y del movimiento comunitario del barrio Santa Teresa, que luchan por la educación de las infancias desde una práctica política, emancipadora, que reconoce en los niños y niñas sujetos de derechos, deseos, pero también de cuidados y conocimientos. Allí, resulta potente la experiencia de creación del primer Jardín de Infancia, a finales de la década de los años 70', en el barrio Santa Teresa, barrio periférico de ciudad de São Mateus, al norte de Brasil. Este jardín nace de la lucha de las mujeres trabajadoras y de los pobladores, en busca de una propuesta educativa y de cuidado para sus niños y niñas más pequeños, desde una perspectiva formativa que hiciera de este espacio algo más que un lugar para “dejar” a los niños. Esta experiencia educativa comunitaria se fue constituyendo en un espacio innovador, en el que la pedagogía da lugar a la construcción de propuestas formativas construidas con los niños. En la misma vía, el MST, desde su plataforma de lucha, ha concebido

la importancia de educar y reconocer las familias, sus jóvenes y niños campesinos en la lucha por la tierra y la vida en el campo. Desde una propuesta educativa que abarca todos los niveles formativos y que pone el acento en formar en la libertad y la emancipación social. Desde estas banderas de lucha, el MST viene reconociendo un campo importante en la educación infantil rural (de 0 a 6 años), reconociendo esta población como sujetos de la historia, como parte del movimiento y de la transformación de la sociedad. De esta manera, el movimiento contribuye en la formación de niños y niñas que se reconocen como parte del mundo y como parte de la transformación del mismo, sujetos políticos de la resistencia y la lucha por la tierra, reconocidos en la propuesta de educación infantil nominada *Ciranda Infantil*, que, desde la década de los 90', está asociada a la idea de ritmos, movimientos, alegrías, entrecruzamientos de manos, pasos que se dan conjuntamente, en colectivo (Angelo, 2009). Es la posibilidad de formar, desde el movimiento a niños y niñas, en el reconocimiento de su voz y sus posibilidades políticas transformadoras.

Encontramos la experiencia adelantada con el Centro de Educación Popular para la Infancia y la Adolescencia (CEPIA), en un barrio periférico popular de la Ciudad de Villa María, en Córdoba – Argentina<sup>11</sup>. Allí, desde el año 2011, se ha mantenido un trabajo sostenido en el territorio, a través de un proceso formativo vinculando a las artes visuales y plásticas, las ciencias, la música, literatura, desde una perspectiva educativa popular (Fatyass, 2021). En esta experiencia, se acercan a la implementación de prácticas de educación popular en escenarios de educación formal, dónde se interpela las prácticas clasistas que refuerzan la “Subordinación social de los/as niños y niñas” (Zavala; Romano; Fatyass; Iriarte; Remondetti, 2017, s/p). En perspectiva freireana desde allí se escucha el mundo que habitan estas infancias, identificando cómo lo nombran y cómo se ubican e identifican en él. Es desde allí que se construyen las comprensiones y las críticas a la realidad vivida en el mundo infantil, se generan otras posibilidades de conocimiento y de asumir las trayectorias de vida, sociales y escolares,

[...] nuestra propuesta tiene como intencionalidad trabajar desde las infancias en la consolidación de maneras diversas de acercarse al mundo social desde el conocimiento, propiciando experiencias educativas valiosas, dando lugar a un intercambio dialógico con los/as niños/as, mediante el cual se problematizan sus vivencias en relación a la Escuela y dentro y fuera del barrio y, a su vez, se ponga en tensión la relación entre las miradas adultas y las miradas infantiles (Zavala; Romano; Fatyass; Iriarte; Remondetti, 2017, s/p).

Allí encontramos posibilidades de reconocimiento del saber infantil frente al mundo que se vive y la apuesta por generar procesos formativos en los que puedan “ser más”, incluso en medio de la pandemia (Fatyass, 2021). En esta misma perspectiva, podemos retomar el colectivo *Aula Vereda*, proyecto educativo que nace en el año 2008 y que funciona en el Centro Cultural La Casa de Teresa, en el barrio Almagro

(Montenegro; O’Dezaille; Podetti, 2017). El trabajo con niños y niñas en esta experiencia se aborda la educación inicial (3 años en adelante), posibilitando la escucha y los procesos de elección y decisión en los niños y niñas: desde los juegos, hasta las lecturas sobre el mundo cotidiano<sup>12</sup>. En ella, la potencia de lo colectivo, participativo y cooperativo es fundamental en los procesos de cambio social.

En ambas experiencias el análisis de las realidades familiares, barriales son fundamentales, con ellas se construyen alternativas de vida que buscan salirse de las miradas asistencialistas, que propician apropiarse lo público, a la vez que se amplía la oferta pedagógica y cultural, que en muchos casos no es asumida en la educación formal: ir al cine, conciertos, salidas en la ciudad, a los museos etc. La pedagogía política les constituye entre tanto intentan,

[...] generar un espacio donde podamos acercarnos al conocimiento de manera placentera y, mediante el aprendizaje, desnaturalizar la realidad que ‘nos tocó’ para posicionarnos así, tanto niñxs como profes, como sujetos de nuestra propia historia con capacidad de transformación (Montenegro; O’Dezaille; Podetti, 2017, p. 50).

Quisiéramos cerrar esta reflexión con una frase de Amílcar Cabral que nos dona Freire (2011), sobre cómo se refería a los niños, como las “Flores de nuestra revolución”. Por ello, es una de las tareas más urgentes asumir con rigor la formación de nuestros niños y niñas, resguardar, cuidar y preservar este tiempo de las infancias, que insistimos, nos acompañará siempre.

Recibido en 5 de octubre de 2021  
Aprobado en 6 de agosto de 2022

## Notas

- 1 El artículo es producto del proyecto de investigación “Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: Tres propuestas de formación en educación comunitaria”, aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-2019). Allí se evidencia el aporte innegable de la educación popular y de Paulo Freire a la educación comunitaria. En el presente artículo, se propone, a propósito de los aportes freireanos esta lectura en clave de “infancia oprimida”.
- 2 La adopción de luz eléctrica en América Latina tuvo sus primeras apariciones en la Habana en 1877, México 1833, Brasil 1879, Colombia 1890, principalmente en los centros urbanos (Tafunell, 2011).
- 3 En la actualidad, según la OMS (2017), cerca de 2100 millones de personas (1 de cada 3) no tienen acceso a agua potable, y 4500 millones carecen de saneamiento seguro; especialmente son las zonas rurales las más afectadas. Como resultado de ello, cerca de 361 mil niños, menores de cinco años, mueren al año a causa de diarrea, a la vez que se mantiene la transmisión de enfermedades como el cólera, la hepatitis A, la disentería y la fiebre tifoidea.
- 4 Según la UNESCO (2015), “Un poco más de 1,50% de los países latinoamericanos y caribeños ha logrado la universalización de la enseñanza primaria, pero en

la región [latinoamericana] hay todavía 3,7 millones de niños sin escolarizar en este ciclo de enseñanza. Dos países – Guyana y Paraguay – se hallan muy lejos de alcanzar este objetivo, ya que solamente acude a la escuela primaria un 80% de los niños en edad de cursarla. Aunque en el conjunto de América Latina el número de niños sin escuela disminuyó en un 9%, en la zona del Caribe aumentó en un 11%. En 2012, el 16% de los niños sin escolarizar de toda la región se concentraba en un solo país víctima de un prolongado conflicto: Colombia. Más de la quinta parte de los alumnos de primaria de la región desertan la escuela antes de haber terminado este ciclo de enseñanza. Este estado de cosas no ha experimentado cambio alguno desde 1999”.

- 5 En este artículo, Peloso y Teixeira de Paula (2021) hacen un análisis sobre las ideas de la educación de las infancias y los aportes de Freire a este propósito, a partir de la revisión de tres obras freireanas: *Política e Educação*, de 2001; *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, de 2003; y, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, de 2008. Las autoras eligen estas tres obras dado que permiten revisar, con mayor profundidad, ideas, relaciones y enunciados del pensador brasileño, sobre sus preocupaciones y reflexiones sobre la educación de las infancias de las clases populares
- 6 Eunice Vasconcelos, su primera maestra formal, a los seis años.
- 7 Áurea, su profesora en Bahía.
- 8 Cecilia Brandão, su profesora en Jabatão.
- 9 En la pesquisa realizada por Peloso y Teixeira de Paula (2011), a propósito de la lectura *La Educación en la Ciudad* de Freire, de 1991, ellas extraen el siguiente comentario sobre el respecto: “[...] *gostaria de acompanhar uma população infantil envolvida num projeto assim e observar seus passos na experiência de alfabetização*” (Peloso; Teixeira de Paula, 2011, p. 257) [me gustaría acompañar una población infantil involucrada en un proyecto como este y observar sus pasos en la experiencia de alfabetización].
- 10 En este trabajo, el autor retoma aportes de su tesis de doctorado realizada en el año 2007, en la que analiza las contribuciones del pensamiento de Paulo Freire a la Pedagogía de la Educación Infantil. De manera que se constituye en un trabajo pionero, que por demás permite que en este artículo explique las políticas sobre atención a la infancia implementadas por la dictadura, para ubicar a partir de ellas la lucha histórica de los movimientos sociales, la lucha por una educación infantil rural, en la que se reconozca las infancias desde sus derechos, necesidades formativas; desde la necesidad de profesionales preparados pedagógicamente para la educación infantil, la revisión de otras concepciones de infancia, de sociedad e incluso de educación, que superen la lógica asistencialista y del éxito-fracaso escolar.
- 11 La propuesta hace parte de un proyecto de voluntariado universitario, titulado *Escuela, Infancia y Universidad*. A través del voluntariado desde la Universidad Nacional de Villa María se articula proyectos de investigación y prácticas, que inciden en procesos formativos de niños y niñas, a través de talleres ofertados en la jornada extendida (Zavala; Romano; Fatyass; Iriarte; Remondetti, 2017).
- 12 La propuesta funciona los días sábado y adelanta un trabajo político pedagógico con Educación Inicial (3-5 años); Alfabetización (1er y 2do grado); Medixs (3ero, 4to, 5to y 6to) y Grandes (7mo y secundaria). La experiencia busca mantener el estrecho vínculo entre lo político, afectivo y cultural, con una oferta de talleres, de procesos formativos en torno a lo colectivo y cultural que permita caminar la emancipación social (Montenegro; O’Dezaille; Podetti, 2017).

## Referencias

- ANGELO, Adilson de. A Educação Infantil no Contexto dos Movimentos Sociais: duas leituras possíveis. **Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, UESC, vs. 12 e13, ns. 22 e 23, p. 123-153, jul./dez e 2009; jan./jun. 2010.
- FATYASS, Rocío. Infancias y Educación Popular en Contexto de Pandemia: reflexiones sobre experiencias político-pedagógicas con niños y niñas de clases populares. **Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica**, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Año 10, n. 25, p 38-58, 2021. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr>. Acceso: 12 sep. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Coyoacán: Siglo XXI editores, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A la Sombra de este Árbol**. Barcelona: El Roure Editorial, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Política y Educación**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Quien Pretende Enseñar**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2006.
- FREIRE, Paulo. **La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2008a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2008b.
- FREIRE, Paulo. **La Educación como Práctica de la Libertad**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2012.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por una Pedagogía de la Pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes**. Coyoacán: Siglo XXI Editores, 2013.
- GALEANO, María Eumelia. **Estrategias de Investigación Social Cualitativa: el giro de la mirada**. Medellín: La Carreta Editores, 2004.
- KOHAN, Walter. Paulo Freire, Otras Infancias para la Infancia. **Praxis & Saber**, UPTC, Colombia, v. 25, n. 11, p. 279-316, 2019.
- KOHAN, Walter. Infancia. En: KOHAN, Walter. **Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- MONTENEGRO, Hebe; O'DEZAILLE, Suray; PODETTI, Lucia; SHABEL, Paul. Aula Vereda: desafíos de una educación popular con niños y niñas. **Encuentro de Saberes**, UBA, Buenos Aires, n. 7, p. 43-52, 2017.
- NATHERCIA, Lacerda. **A Casa e o Mundo lá Fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016
- OMS. Organización Mundial de la Salud. 2100 Millones de Personas carecen de Agua Potable en el Hogar y más del Doble no disponen de Saneamiento Seguro. **OMS**, Ginebra, 12 jul. 2017. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/12-07-2017-2-1-billion-people-lack-safe-drinking-water-at-home-more-than-twice-as-many-lack-safe-sanitation>. Acceso el: 10 sep. 2022.
- OMS. Organización Mundial de la Salud. Mejorar la supervivencia y el bienestar de los niños. **OMS**, Ginebra, 9 sep. 2020. Disponible en: <https://www.who.int/>

es/news-room/fact-sheets/detail/children-reducing-mortality. Acceso el: 9 sep. 2021.

PAULO DA SILVA, Marta Regina. Para una Pedagogía “Niña”: Paulo Freire y la educación de los niños. **Voces de la Educación**, Xalapa, n. especial, p. 123-140, 2020.

PELOSO, Franciele Clara. Paulo Freire e a Educação da Infância: contribuições à educação social a partir da obra Pedagogia do Oprimido. **Cuadernos de Pesquisa: Pensamiento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p. 39-56, 2017.

PELOSO, Franciele Clara; TEIXEIRA DE PAULA, Ercília Maria Angeli. A Educação da Infância das Classes Populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, 2011.

PELOSO, Franciele Clara; TEIXEIRA DE PAULA, Ercília Maria Angeli. A Constituição do Ser Humano a Partir de Diversos Contextos e Experiências nas Infâncias: a complexidade das obras de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116609, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acceso em: 2 sep. 2021.

SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria; PAULO DA SILVA, Marta Regina. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, 2011.

SANTOS NETO, Elydio dos; PAULO DA SILVA, Marta Regina. Infância e Inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. **e-Gov: Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento**, Florianópolis, UFSC, 04 mar. 2011. Disponible en: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/infancia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben>. Acceso el: 12 sep. 2021.

TAFUNELL, Xavier. La Revolución Eléctrica en América Latina: una reconstrucción cuantitativa del proceso de electrificación hasta 1930. **Revista de Historia Económica – Journal of Iberian and Latin American Economic History**, Cambridge, v. 29, n. 3, p. 327-359, 2011.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **La Educación para Todos, (2000-2015): logros y desafíos**. UNESCO, París, 2015. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015>. Acceso en: 9 sep. 2021.

ZAVALA, Gabriela Ivana; ROMANO, Carla; FATYASS, Rocío; IRIARTE, Isabel Andrea; REMONDETTI, Lucila. **Los Barrios en la Voz de los Chicos y Chicas**. Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2017.

**Alcira Aguilera-Morales** es docente investigadora en el campo de las educaciones alternativas, las pedagogías latinoamericanas gestadas en los movimientos sociales latinoamericanos.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3167-1777>

E-mail: [aamorales@pedagogica.edu.co](mailto:aamorales@pedagogica.edu.co)

Editor responsable: Luís Henrique Sacchi dos Santos

