

Para una pedagogía “niña”: Paulo Freire y la educación de los niños For a “girl” pedagogy: Paulo Freire and children’s education

Marta Regina Paulo da Silva¹

¹Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, e-mail: martarps@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

Resumen: Este artículo presenta las contribuciones de Paulo Freire para pensar en la educación de los niños. Rompe con cierto entendimiento de que Freire se habría preocupado sólo por la educación de jóvenes y adultos. Este es un ensayo que analiza la concepción del niño y la infancia en Freire y la propuesta de una pedagogía *forjada con niños*, una pedagogía “niña”.

Palabras clave: Niña. Infancia. Paulo Freire. Pedagogía de la Liberación.

Abstract: This article presents the contributions of Paulo Freire to think about children's education. It breaks with a certain understanding that Freire would have been concerned only with the education of young people and adults. It is an essay that discusses the concept of child and childhood in Freire and the proposition of a pedagogy *forged with children*, a “girl” pedagogy.

Keywords: Child. Childhood. Paulo Freire. Pedagogy of Liberation.

Recepción: 28 de julio 2020

Aceptación: 25 de septiembre de 2020

Forma de citar: Paulo da Silva, M. (2020). Para una pedagogía “niña”: Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación, número especial*, 123-.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

PARA UNA PEDAGOGÍA “NIÑA”: PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

INTRODUCCIÓN

El escenario actual está marcado por un movimiento neoconservador que está creciendo en todo el mundo. En él vivimos con los constantes ataques a los logros sociales y a los derechos humanos, que terminan legitimando formas de opresión que implican violencia, especialmente contra las clases populares.

Este panorama afecta directamente a la vida cotidiana de las instituciones educativas, que, como Freire (2001 [1993]¹, p. 102), afirma: "[...] no podrían ser inmunes a lo que está sucediendo en las calles del mundo"². Con esto, observamos la creciente comercialización de la educación, los intentos de silenciar a profesores y estudiantes, las persecuciones, la descalificación de conocimientos y acciones construidas dentro de las instituciones educativas, los cortes de fondos para la educación, entre muchos otros ataques a esta área. En lugar del pensamiento crítico, se impone el pragmatismo; del trabajo colectivo, el individualismo. Vivimos en la barbarie.

La barbarie, como afirma Benjamín (1994), no es algo que se encuentra en el otro, en lo que es externo, sino algo que se encuentra dentro de la cultura, de la idea de la civilización. Por lo tanto, no es el averso de la civilización, sino su presunción, que justifica, por ejemplo, que un país invada al otro en nombre de la civilización y contra la barbarie.

La barbarie se configura entonces en un movimiento dialéctico, ya que, si es responsable de la pobreza de la experiencia humana, también impulsa a hombres y mujeres a seguir adelante, a empezar de nuevo con lo poco que tiene (Benjamin, 1994). En este sentido, si la educación puede contribuir a una experiencia de negación del sujeto, también puede contribuir en su proceso de emancipación, lo que significa educar contra la barbarie.

En medio de esta barbarie, muchos educadores y educadoras luchan y se resisten, lo que implica problematizar el presente, entendiendo que el pasado no tendría que haber sido lo que fue y que el futuro no está predeterminado; que nos permite imaginar el mañana como un desafío, un problema (Freire, 1996), y que, por lo tanto, otro mundo es posible.

Ante este desafío, reconocemos en la obra de Paulo Freire categorías de análisis que contribuyen a la comprensión de esta realidad. Realidad más perversa cuando pensamos en

¹En las citas de las obras de Paulo Freire, después de la fecha de la edición utilizada en esta obra, opté por poner entre corchetes [] la fecha de la 1ª edición, con el fin de considerar el período en el que se desarrollaron sus ideas. Cuando coincidan, no se utilizará la función de corchetes.

² Para este artículo he traducido al español todas las citaciones directas para una mejor comprensión del texto.

la educación de los niños, silenciada en su derecho a hablar y en su participación política; silenciados en su derecho a ser niños.

Este silenciamiento expresa una de las formas de colonialismo en la que el adulto impone su lectura del mundo, negando las voces de los niños. A esta forma de opresión, en la que el opresor descalifica la cultura de los oprimidos y le impone su propia cultura, haciendo inauténtico al ser que tiene su cultura invadida, Freire (2003 [1970]) lo llamó "invasión cultural". La invasión cultural de la infancia, por lo tanto, tiene como objetivo hacer que la acción, el pensamiento y el sentimiento de los niños sean inauténticos, entendiéndolos sólo como productores reproductivos de la cultura, como un "llegar a ser", un proyecto (Silva & Fasano, 2020).

Comprender el mundo desde los ojos de los niños implica romper con esta "cultura del silencio" y, en consecuencia, la construcción de una relación dialógica con ellos, reconociéndolos como participantes activos de y en la sociedad. En la dialéctica denuncia-anuncio, Freire (2001 [1959]) anunciaba la necesidad de escuchar a los niños, de considerar sus voces en las decisiones que involucran sus vidas, ya sea en la familia, la escuela o la comunidad en su conjunto, desde la perspectiva de construir una sociedad más democrática, más justa y humana.

En este artículo, presento las contribuciones de Paulo Freire para pensar en este niño ciudadano y su derecho a la participación política en la sociedad y, especialmente, en las instituciones educativas. La reflexión sobre estas contribuciones es el resultado de estudios e investigaciones realizadas dentro del Grupo de Estudios e Investigación Paulo Freire de la Universidad Municipal de San Caetano do Sul, Sao Paulo, Brasil; cuyo objetivo es investigar en las obras de Paulo Freire su comprensión de los niños y la infancia y, en este sentido, cómo su epistemología puede contribuir a (re)pensar en la educación de niños y niñas. Cabe señalar que, contrariamente a lo que se ha establecido, especialmente por el sentido común, la Pedagogía de la Liberación no se limita a la educación de los jóvenes y los adultos; lo que hemos descubierto en nuestras investigaciones es que la epistemología freireana es integral y contempla reflexiones sobre los niños, la infancia y la educación de los niños.

El momento es propicio para detenerse en la epistemología y la vida educativa de este educador para pensar en los niños, ya que ellos, en este escenario de barbarie, son los que más sufren las formas de violencia y opresión. La realidad del pensamiento de Paulo Freire nos llama, por tanto, a la necesidad política de reinventarla, para responder a los desafíos de nuestro tiempo histórico. Que el diálogo que se presenta aquí pueda inspirar con el (re)pensar de los niños, la infancia y una pedagogía forjada *con* los niños; una pedagogía "niña".

NIÑOS E INFANCIA EN PAULO FREIRE

Pero lo que creo que es fundamental en tu pregunta es esto: "Paulo, ¿crees que estas cosas de las que hablas tienen sentido también en una pedagogía infantil?" Creo que esa es la pregunta básica. Yo diría que sí. (Paulo Freire, 1983)

El niño como sujeto político

En uno de sus primeros escritos, *Educação e Atualidade Brasileira* [Educación y Actualidad Brasileña] (Freire, 2001 [1959]), Freire defiende la participación de niños y niñas en decisiones relacionadas con su vida, con el objetivo de la construcción de una sociedad más democrática. En esta obra denuncia las relaciones autoritarias y antidialógicas a las que están sometidos los niños, proponiendo que sus primeras experiencias participativas y de toma de decisiones se inicien en el entorno familiar, extendiéndose a las escuelas, lo que implica reconocer al niño en su alteridad.

La comprensión y el respeto por los niños y niñas en su alteridad, como verificamos en Freire, va en contra de las concepciones de los niños y la infancia a lo largo de la historia. Conceptos que colocaban (y de cierta manera todavía colocan) a los niños como seres de "falta": inmaduros, menores, tabula rasa, hoja en blanco, sin razón y juicio y, por lo tanto, sin derecho a voz y participación en los diferentes contextos en los que se insertan. El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos históricos, culturales y de derechos se remonta al siglo XX, teniendo como uno de sus hitos la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), documento que defiende sus derechos a la provisión, protección y participación.

Con respecto al derecho a la participación, defiende la acción civil y política de los niños a través de acciones que los involucran en los procesos de toma de decisiones en asuntos que les conciernen. Por lo tanto, en el artículo 12, afirma que los Estados Parte deben garantizar su "[...] derecho a expresar sus opiniones libremente sobre todos los asuntos relacionados con él, y tales opiniones deben ser consideradas, dependiendo de la edad y madurez del niño." (ONU, 1989)

Comprender la indisolubilidad de estos derechos: la provisión, la protección y la participación es fundamental, ya que reconocer al niño como un sujeto capaz de leer y contar al mundo, participar en decisiones relacionadas con su vida, no niega la necesidad de cuidado y protección. Sobre esta inseparabilidad, Soares (2005) analiza los paradigmas de los niños dependientes, emancipados y participativos como formas de entender el ejercicio de los derechos de los niños y niñas:

Los dos primeros paradigmas caracterizan posiciones casi incompatibles y antagónicas de la infancia, oscilando entre el proteccionismo exacerbado y la emancipación de los niños, mientras que el tercero recupera la idea de interdependencia del ejercicio de los derechos,

considerando que los derechos de protección y participación no son incompatibles. (Soares, 2005, p. 42)

En Freire también encontramos su preocupación por el carácter inseparable entre la participación y la protección. Para ese educador:

La substantividad democrática no se hace ni se vive sin el pleno ejercicio de este derecho que implica la virtud de la tolerancia. Tal vez las ciudades podrían estimular sus instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financieras, de investigación para que, al participar en campañas con este objetivo, desafíen a los niños, adolescentes, jóvenes a pensar y discutir el derecho a ser diferentes sin que con esto corran el riesgo de ser discriminados, castigados o, peor aún, expulsados de la vida (Freire 2001[1993], p. 25-26).

El derecho a ser diferente afirma nuestra vocación de "ser más", condicionado por el contexto social, político, económico y cultural en el que nos insertamos. Así, en el aprendizaje de la democracia, Freire destaca algunos aspectos que deben ser "tratados política y pedagógicamente":

La lucha en Brasil por la democracia pasa por una serie de posibles ángulos para ser tratados política y pedagógicamente: el de la justicia, sin el cual, no hay paz, derechos humanos, el derecho a la vida, lo que implica nacer, comer, dormir, tener salud, vestirse, llorar a los muertos, estudiar, la de trabajar, la de ser niño, de creer o no, de vivir todas y cada una de sus sexualidades a su antojo, la de criticar, de no estar de acuerdo con el discurso oficial, de leer la palabra, de jugar sin importar la edad que uno tenga, de estar éticamente insatisfecho con lo que ocurre a nivel local, en el panorama regional, nacional y global (Freire, 2003 [1994], p. 203).

Al afirmar el derecho de los niños a ser niños y a jugar, Freire llama la atención sobre los muchos niños que han sido expropiados de estos derechos, especialmente los de las clases populares, ya sea por la condición de pobreza, fruto de grandes desigualdades sociales, o por el color de su piel, género, edad.

Defender, por lo tanto, la participación infantil significa comprender no sólo el potencial de los niños, sino también su vulnerabilidad, y protegerlos, sin que así (o en nombre de ello) sofoquen su derecho a decir su palabra, a expresarse libremente, ya que este derecho "[...] debe incluir la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, independientemente de las fronteras, ya sea verbalmente, por escrito o por medios impresos, a través de las artes o por cualquier otro medio elegido por el niño" (ONU, 1989).

Niños y niñas leen y cuentan al mundo desde que nacen, a través de sus múltiples lenguajes. Hay una razón infantil para lo que hacen y dicen, y es necesario reconocer, como Freire (2003 [1970]) argumenta, que somos seres, desde niños, capaces no sólo de capturar datos de la realidad, sino de observar entre ellos relaciones causales.

La razón infantil se entiende aquí como la cosmovisión de los niños, como la facultad humana de crear estructuras originales a partir de sus impresiones, sentimientos y comprensión de su entorno. "En la razón de los niños, el lenguaje no es jerarquizado por una norma externa previamente establecida, sino que es eficaz por diferentes formas de expresión en las que la corporeidad no fragmenta sensaciones, emociones, cognición" (Silva & Fasano, 2020, p. 76).

En este proceso, los niños y las niñas se están convirtiendo en ciudadanos. Así, no basta con el reconocimiento jurídico de sus derechos, es fundamental crear condiciones para su ejercicio a través de su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad, ya que la participación se aprende en las prácticas diarias, siendo un aprendizaje que nos acompaña a lo largo de la vida.

Esta defensa del niño ciudadano, como sujeto de derechos, entre ellos el derecho a hablar y a la participación está presente en la obra de Freire, lo que demuestra el respeto y el aprecio que este educador tiene por las diversas formas en que los niños leen y comunican el mundo; esto se debe a que leer y narrar el mundo es un derecho de todos y de todas, incluidos los niños. En las palabras del educador:

Lo que he dicho y repetido sin cansarme, es que no podemos dejar de lado, despreciado como algo inútil, lo que los educandos, ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos de centros de educación popular, traen consigo de la comprensión del mundo, en las dimensiones más variadas de su práctica en la práctica social de la que forman parte. (Freire, 2003 [1992], p. 85-86)

Reconocer al niño como un sujeto de derechos nos llama a la construcción de prácticas sociales dialógicas. El diálogo, como "requisito existencial" (Freire, 2003 [1970], p. 79), no puede reducirse al depósito de las ideas de un sujeto sobre otro, aspecto común en una sociedad centrada en los adultos en la que los niños son vistos como un "llegar a ser", como potencialidad y promesa (Rosemberg, 1976). Esta imposición de la lectura del mundo adulto sobre los niños a quienes niegan sus voces, se configura como una invasión cultural, expresada por el silenciamiento de sus cuerpos, con el fin de frenar su creatividad, inventiva y encantamiento. En este sentido, "[...] la invasión cultural, sin duda alienante, [...] es siempre violencia contra el ser de la cultura invadida, que pierde su originalidad o se ve amenazada de perderla" (Freire, 2003 [1970], p. 149).

La deconstrucción de una cultura centrada en los adultos implica necesariamente humildad y apertura, reconociendo que nadie lo sabe todo y que nadie sabe nada, sino que en este encuentro somos capaces de saber más, lo que requiere el reconocimiento del niño con su historia, sus valores, su pertenencia, su conocimiento y su no saber. Implica creer en ella y con ella establecer la confianza, lo que permitirá la constitución de "[...] sujetos dialógicos cada vez más compañeros en la pronunciación del mundo" (Freire, 2003 [1970], p. 82).

La escucha sensible a las voces de los niños es el resultado de un acto amoroso, porque "[...] no hay diálogo, sin embargo, si no hay un amor profundo por el mundo y por los hombres. No es posible pronunciar el mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda. Como fundamento del diálogo, el amor es también diálogo" (Freire, 2003 [1970], p. 70). Así, la "*amorosidade*" se entiende como la radicalidad de un requisito ético, ya que se caracteriza como una intercomunicación entre dos conciencias que se respetan entre sí y por las que tienen un profundo compromiso.

En este sentido, Freire (1993) afirma la necesidad de reconocer que aprendemos y enseñamos con todo nuestro cuerpo, con sentimientos, emociones, deseos, dudas, miedo, pasión y razón crítica. Cuando pensamos en escuchar las opiniones, deseos, necesidades y propuestas de los niños, ese reconocimiento se hace aún más necesario dada la incapacidad del mundo adulto para entender y respetar la lógica de los niños.

Niños y niñas aprenden con todo el cuerpo. Cuerpo que aprende jugando. Para Freire el juego se presenta como este espacio de acción del niño sobre la realidad; de la comprensión y la acción en el mundo; un espacio de descubrimientos y aprendizaje (Freire & Guimarães, 1984). En los juegos los niños descubren, se apropian y confrontan al mundo en el que viven, sin con eso convertirse en adultos.

El niño entendido por Freire es curioso, preguntón, que necesita de tiempo y espacio para aprender. Aprende a través del diálogo, del amor. Por lo tanto, para este educador, el eje del trabajo pedagógico no se centra en el educador, en la educadora o el niño, sino en la relación que se establece entre ellos. Educadores y educadoras que, a su vez, no deben dejar morir al niño o niña que fueron un día.

La infancia como condición de la existencia humana

A lo largo de su vida y obra, verificamos en Paulo Freire un eterno "hacerse niño". Un "chico conectivo" (Mafra, 2020), como él mismo se llamaba a sí mismo, que no dejó que el niño que era y que no pudo ser, muriera. Esta conexión con la infancia, especialmente cuando narra sus propias experiencias para pensar en la educación, nos hace pensar que la infancia, para este educador, no es sólo una etapa cronológica de la vida humana, sino la condición misma de la existencia.

Una imagen más afirmativa de la infancia, "[...] la infancia como algo que la maduración haría bien en preservar, alimentar y cuidar en la medida en que da vida a la vida y, por lo tanto, nunca debe abandonarse a sí misma" (Kohan, 2018, p. 10). Y preservar esta dimensión infantil es lo que hizo Freire. En sus palabras: "Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui" (Freire, 2001, p. 101).

La infancia, desde esta perspectiva, deconstruye la idea de ser sólo una etapa pasajera del desarrollo humano, ya que nos acompaña a lo largo de la vida. También deconstruye la comprensión del niño como un ser de "falta", porque, como afirma Agamben (2005), la ausencia de voz – *en-fant* – no significa una falta, sino una condición, ya que es en la infancia que nos constituimos como sujetos en y por el lenguaje.

Para este filósofo, el ser humano es el único animal que aprende a hablar y no lo haría sin la infancia, porque es en ella que se introduce la discontinuidad entre lo que es la naturaleza y lo que es cultura, entre el lenguaje y el discurso. De hecho, es una condición para que hombres y mujeres sigan viviendo, transformando, en la vida cotidiana, el lenguaje en discurso capaz de ponerlos en la situación de los creadores de cultura (Santos Neto & Silva, 2006). Según Agamben (2005, p. 59):

[...] la infancia que está en cuestión aquí no puede ser simplemente algo que preceda cronológicamente al lenguaje y que, en cierto momento, deja de existir para tratar la palabra, no es un paraíso que, en un momento determinado, abandonamos para siempre con el fin de hablar, pero originalmente coexiste con el lenguaje, en realidad se constituye ella misma en la expropiación que de ella se efectúa, produciendo al hombre como sujeto cada vez.

Según Agamben (2005), aquí estaría la base de la historicidad del ser humano. Debido a que no somos oradores y nos construimos como oradores, hay historia. Y debido a que los oradores siguen siendo niños y también continúan, permanentemente, aprendiendo a hablar y a ser hablados, la historicidad del ser humano sigue haciéndose. Así, encontramos a Agamben y Freire, porque, si para Agamben hay historia porque hay infancia; para Freire hay infancia debido a la condición de inacabable del ser humano. No es posible hablar de la infancia sin la conciencia de nuestra condición de seres inacabados, al mismo tiempo que nuestra condición de seres inacabados, para no ser estéril, nos impulsa la capacidad de crear nuestro proceder en el mundo húmedo de nuestra condición infantil (Santos Neto & Silva, 2006).

Esta condición infantil es lo que nos hace abiertos al mundo, curiosos, inquietos, creativos, capaces de pensar en otro mundo, de construir otra historia. Una infancia que no nos abandona, que insiste en acompañarnos a lo largo de nuestras vidas.

"Ella está condicionada. No hay manera de abandonar la infancia, no hay un ser humano completamente adulto. La humanidad tiene una *suma infantil* que no la abandona y que no puede abandonar. Rememorar esa suma infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento"(Kohan, 2003, p. 245).

Recordar "esta suma infantil" es un gran desafío, de ahí que Freire nos recuerde insistentemente su importancia. De ahí la advertencia que le hizo a su prima de 9 años Nathercia:

Es bueno, Natercita, que nunca dejemos de ser un niño. Los hombres se meten en el camino de las cosas, complican todo. No sé si vas a entender lo que te voy a decir. Mamá y papá te lo explican mejor. Crece, pero nunca dejes que la Natercita de hoy muera en ti, que comienza a descubrir el mundo, lleno de curiosidad. Si los hombres no dejaran morir el niño que fueron, se entenderían mejor. (apud Lacerda, 2016, p. 50)

No dejar que el "niño" muera, "hacerse niño", es reconocernos en nuestra condición de inacabados, en nuestra vocación ontológica de "ser más" (Freire, 2003 [1970]), en un movimiento de aprendiz eterno, abierto al mundo, en comunión con nuestra inquietud, con nuestra curiosidad epistemológica, con nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros sueños, nuestra imaginación, nuestras utopías; es (re)encantar con nuestra propia vida, reconociendo en ella sus límites y sus posibilidades. En las bellas palabras de Freire (2001, p. 101):

[...] sexagenario, tengo siete años; sexagenario, tengo quince años; sexagenario, me encantan las olas del mar, me encanta ver la nieve cayendo, parece incluso alienación. Algunos de mis compañeros de izquierda ya dirán: Paulo está perdido irremediablemente. Y yo le diría a mi hipotético compañero de izquierda: Me encuentran, precisamente porque me pierdo viendo caer la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y empiezo a crear una vida de nuevo.

"Hacerse niño" es hacer la comunión con el adulto y la adulta que somos, que, porque en la condición de inacabados estamos siempre aprendiendo, siempre abiertos al mundo. Es romper con la "edad adulta" que, fruto de la modernidad, sólo ve madurez, integridad, independencia, rigor, que puede resultar en una cierta sesudez y arrogancia. Reconocernos en nuestra infancia es quizás, la posibilidad de superar las dicotomías y así constituirnos en nuestra totalidad, reconociendo que siempre está inacabada; es la posibilidad de ser serio y ligero, riguroso y desarreglado, dependiente e independiente; es la posibilidad de hacer travesuras, de rayar el verbo como dice el poeta Manoel de Barros (2004).

Desde esta perspectiva, es necesario mirar y escuchar esta infancia, para mantenerla viva. La infancia de los niños y la nuestra como educadores y educadoras, para que podamos en nuestra docencia construir una pedagogía "niña", una pedagógica curiosa, que pregunta y se pregunta constantemente.

UNA PEDAGOGÍA "NIÑA"

En su libro "Por uma Pedagogia da Pergunta"[Por una Pedagogía de la Pregunta], Paulo Freire y Antonio Faundez (2017 [1985]) nos cuentan sus experiencias como educadores populares. En este diálogo, entre muchas preguntas, problematizan la pedagogía de la respuesta tan integrada en las prácticas pedagógicas. Una pedagogía autoritaria llena de certezas. Una pedagogía que castra la curiosidad y las diversas formas en que los niños se expresan. Una pedagogía que teme a la pregunta.

Para Freire, "La curiosidad estudiantil a veces puede sacudir la certeza del maestro. Por eso, al limitar la curiosidad del estudiante, su expresividad, el maestro autoritario limita también la suya"(Freire & Faundez, 2017 [1985], p. 64); con esto, tanto estudiante como maestro, se silencian ante la lectura crítica del mundo, olvidando que todo conocimiento comienza con las preguntas. En las palabras de Faundez (Freire & Faundez 2017 [1985], p. 67):

[...] porque el comienzo del conocimiento, repito, es preguntar. Y sólo de las preguntas se debe salir en busca de respuestas, y no al revés: establecer las respuestas, con lo que todo el conocimiento está precisamente en esto, ya se da, es un absoluto, no da paso a la curiosidad o elementos no descubiertos. El conocimiento ya está hecho, esta es la enseñanza. Ahora yo diría: "La única manera de enseñar es aprendiendo", y esa declaración valdría tanto al estudiante como al maestro.

En una pedagogía de la respuesta, las preguntas de los niños se silencian y, casi siempre, la respuesta a algo es traída por el maestro o el maestro antes incluso de que los niños y niñas hayan preguntado. Según Freire (Freire & Faundez. 2017 [1985]), el silencio impuesto a la curiosidad infantil significa no sólo la represión de la pregunta, sino todo el ser, su forma de relacionarse con el mundo. Con esto se espera sofocar en el niño su capacidad de indagación.

Somos seres curiosos e inquietos que preguntan sobre las cosas del mundo. En este sentido, es un reto en la educación de los niños crear contextos educativos en los que puedan vivir la pregunta, vivir la cuestión, hacerla un hábito. Con esto, es necesario respetar las preguntas de los niños en toda su potencia y estimular a los niños y niñas a nuevas preguntas.

En defensa de la curiosidad de los niños, Freire propone que las instituciones de educación en la primera infancia se conviertan en centros de creatividad, en los que uno enseña y aprende con alegría (Freire, 2000 [1991]). Este es también el caso de "Pedagogia da Esperança" [Pedagogía de la Esperanza] (Freire 2003 [1992]), cuando describe uno de los momentos en que la educación de los niños se contextualiza en sus teorías pedagógicas. Como comenta De Angelo (2006, p. 2):

Este es el relato de su encuentro con un grupo de trabajadores españoles, inmigrantes en Suiza, que querían discutir con él, desde *la Pedagogía de los Oprimidos*, la constitución de una escuela de educación infantil donde los niños pudieran *problematizar su propia vida* y donde, "a través de la experiencia de un pensamiento crítico en torno el mundo (...) [podrían] estudiar seriamente, aprender, crear una disciplina de estudio" (Freire, 2001: 139-140). Una escuela que en realidad sería *problematizadora*, como él mismo la llama en sus relatos, y que – en ese momento de brote de estudios althusserianos en torno de la escuela (Althusser, 1974) como reproductora del aparato ideológico dominante – necesitaba entender críticamente su propio papel, así como el papel que sus educadores podrían tener en ella.

Refiriéndose a la educación deseada por los trabajadores españoles, Freire (2003 [1992], p. 141) señala que, el "[...] sueño era el de una educación abierta y democrática que estimulara en los niños el sabor de la cuestión, la pasión por el conocimiento, la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin lo que no hay creación. De ahí la coincidencia entre la *Pedagogía del oprimido* [...] y la experiencia de la escuela problematizada".

Coincidencia que reafirma la defensa de Freire de que las instituciones educativas son espacios democráticos, dialógicos y participativos; que parten de las experiencias concretas de los niños y para estimular la cuestión:

Es necesario que el alumno descubra la relación dinámica, fuerte, viva, entre la palabra y la acción, entre la palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela infantil, animarlos a hacer preguntas sobre su propia práctica y las respuestas implicarían la acción que provocó la pregunta. El actuar, el hablar y el saber estarían juntos. (Freire, 2017 [1985], p. 72)

Estimular la curiosidad de los niños a diario, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo, reconociendo que no hay transformación que no pase por la pregunta y, en consecuencia, el riesgo. Preguntar es aventurarse, es asumir riesgos. Sin riesgos no hay invención, creación, encantamiento, sólo reproducción pura. La pedagogía dialógica de Freire es una pedagogía que se arriesga, que se puede preguntar y aventurarse. Una pedagogía que se aventura con los niños y con ellos se sorprende y se encanta.

Construir esta pedagogía dialógica con los niños, reconociéndolos como participantes activos de y en la sociedad, requiere entender el mundo desde sus ojos, lo que requiere la ruptura del silenciamiento de sus cuerpos. Así siendo, aunque los niños y niñas tienen su derecho a la participación asegurada en la forma de la Ley, esto aún no está garantizado en la mayoría de las instituciones educativas, en las que se observan sus voces siendo silenciadas, a través de la mirada adulta que los descalifica como actores sociales capaces :

"[...] intervenir, expresar opiniones y hacer propuestas sobre todos los problemas [...], porque también viven allí, como todo ciudadano, y viven allí desde su propio punto de vista particular, que es al mismo tiempo "inferior" y más ignorado que el de los demás" (Tonucci, 2005, p. 20-21).

Este niño poderoso, curioso y creativo necesita un educador, una educadora, también poderosa, que propicie contextos que favorezcan la expansión de la lectura del mundo por parte del niño; lectura que puede llegar a ser cada vez más crítica. Desde esta perspectiva, su función no es hablar de la realidad mostrando a los niños lo que es, según el ojo adulto, sino instigar la curiosidad de los niños y niñas para que ellos y ellas puedan, activa, creativa y colectivamente; desvelar la realidad y transformarla.

En este movimiento, de lectura crítica del mundo,

"[...] es posible y es necesario hacer con los niños una especie de educación creativa, desinhibidora, una educación que no limite, en los niños, el derecho a preguntar; una educación que incluso sugiera en la práctica, al niño, que él jamás muera como niño" (Freire apud Vannucchi; Santos & Freire, 1983, pág. 69).

Pero para ello, es necesario dejar volar la imaginación:

"[...] lo que falta a muchos de nosotros, los educadores, y a mí también, es la imaginación. Tenemos miedo de dejar volar nuestra imaginación, ¡pero tenemos que dejarla volar! No para volar hasta el punto de perderse, sino para volar, para imaginar cosas concretas, cosas posibles, como los niños" (Freire & Guimarães, 1984, p. 47).

Imagínese "con" los niños y no para ellos. Los niños y niñas tienen derecho a participar activamente en los procesos educativos, en una relación horizontal, lo que no significa la negación de la autoridad del educador y de la educadora, que necesitan ...

"[...] tener el valor de decirles a los chicos cómo piensa también, siempre y cuando respete la diferencia entre él y los chicos. Lo que vale la pena decir: mientras se ejerza la tolerancia, que es, en breve análisis, el respeto a la diferencia" (Freire & Guimarães, 1984, p. 18).

Escuchar las voces de los niños y niñas implica silencio para escuchar, con ojos y oídos atentos, sus gestos, sus movimientos, sus miradas, sus expresiones, sus deseos, sus intereses, sus necesidades. Es importante señalar que "[...] este silencio no significa omisión o abandono, sino un profundo respeto por la capacidad de los niños y sus formas de pensar y actuar en el mundo (Silva, 2017, p. 92).

Freire también defiende la importancia de este silencio en el espacio de comunicación:

Por un lado, me proporciona que, escuchando, como sujeto y no como objeto, el discurso comunicante de alguien busque entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndose lenguaje; por el otro, hace posible a quien habla, realmente comprometido con *comunicar* y no hacer puros *comunicados*, escuchar la indagación, la duda, la creación de los que hablaron. Fuera de eso, fenece la comunicación. (Freire, 1996, p. 132).

El silencio en el trabajo pedagógico con los niños significa abrir un canal de comunicación en el que todos y cada uno puedan aprender unos de otros. Aquí, niño y educador/educadora enseñan y aprenden, despojándose de tantos condicionamientos a menudo impuestos por el mundo adulto. En este diálogo se construyen lazos de confianza, en un proceso colectivo de construcción de una institución pública de calidad, ya que:

La participación infantil en el contexto escolar no es una mera estrategia pedagógica ni una moda [...], la participación infantil en la organización escolar es un desiderátum político y social correspondiente a una concepción renovada de la infancia como una generación que

consiste en sujetos activos con sus propios derechos (ya no como receptores pasivos de la acción educativa de adultos) y un eje de renovación de la escuela pública, sus propósitos y sus características estructurales. (Sarmento; Fernandes & Tomás, 2007, p. 197)

La participación de los niños no puede constituirse como una moda, sino que implica, de hecho, la necesidad de su contribución. Como sostiene Tonucci (2005, p. 18), escuchar a los niños no es una técnica para involucrarlos, es necesario necesitarlos, que es la primera condición para escuchar su palabra, es decir:

"[...] reconocer que son capaces de dar opiniones, ideas y hacer propuestas útiles para nosotros los adultos, capaces de ayudarnos a resolver nuestros problemas. Si es así, la relación con ellos será correcta, entre los ciudadanos adultos y los niños pequeños, pero, ahora, ciudadanos".

La participación de los niños es un imperativo de la ciudadanía infantil. Para Freire (1995), el ser humano participa activamente en la construcción histórica de sus derechos, con una educación importante en la formación de los ciudadanos. Así, sin sobrestimar el papel de la educación, Freire (1995, p. 74) defiende su relevancia en la construcción de una ciudadanía activa:

No se puede decir que la educación crea la ciudadanía de nadie. Pero sin educación, es difícil construir la ciudadanía. La ciudadanía se crea con una presencia activa, crítica y decisiva de todos nosotros en relación con lo público. Es difícil, pero es posible. La educación no es la clave de la transformación, pero es indispensable. La educación por sí sola no lo hace, pero sin ella la ciudadanía tampoco se hace.

Es importante aclarar que, para Freire, el papel que la educación tiene en el proceso de transformación social no se basa en un cierto idealismo que no tenga en cuenta los contextos históricos y las condiciones socioculturales en las que están inmersos hombres y mujeres; sino en su profunda creencia en la capacidad de los seres humanos, en colaboración, al desvelar el mundo, al transformarlo. Por lo tanto, el significado de la crítica y los conflictos hacen parte de este proceso, que son inherentes al espacio público.

Desde esta perspectiva, el niño ciudadano está presente en la epistemología freireana. Su potencia se reafirma en varios de los escritos de Freire. En uno de ellos, Pedagogía de la Pregunta, en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, Freire compara la Revolución Nicaragüense con una "niña". En él se indica:

En mi primera visita a Managua en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores del Ministerio de Educación, les conté cómo la revolución nicaragüense me pareció una revolución de "niña". Niña, no porque "recién llegada", sino por la evidencia que estaba dando de su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar. (Freire & Faundez, 2017 [1985], p.235)

Se observa la hermosura con la que se refiere a la niña: curiosa, inquieta, que pregunta, que no teme al sueño, que quiere crecer, crear y transformar. ¿Habría una imagen con más "belleza" que ésta para referirse al niño? Estoy de acuerdo con Kohan (2018, s/p) que sea esta la imagen de la infancia:

[...] un modo de elogiar, una hermosa forma de hablar, una especie de alabanza a una revolución que no borra su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, su deseo de soñar, su deseo de crecer, crear, transformar. Esto es lo que constituye una infancia eterna para Paulo Freire: un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño, la transformación.

Y si la revolución no borra la curiosidad tampoco niega el amor, la pasión. Según Freire (2000 [1991], p. 92), "[...] Me parece absurdo alejar el riguroso acto de conocer el mundo, de la capacidad apasionada del conocimiento. Me enamoro no sólo del mundo, sino también del curioso proceso de conocer el mundo". Por lo tanto, las instituciones educativas deben ser serias, pero no carrancudas, esto porque la seriedad no es lo opuesto a la alegría. La alegría debe ser un sello distintivo de los procesos educativos, para que los niños y los maestros puedan darse cuenta de que estudiar es tan serio como placentero.

La práctica pedagógica crítica, porque es seria y alegre, es provocadora de curiosidad, de cuestionamiento, de gusto por el riesgo, de la aventura de crear y de soñar. Por eso pensamos en ella como "niña": curiosa, que pregunta y se pregunta a sí misma, que sueña, que desea, que crea y que transforma. Una Pedagogía "niña" porque es inquieta, por lo tanto, en el ejercicio del diálogo, en su acción lúdica, "piensa y describe el mundo" con los niños, (re)inventarlo con mucho más "*boniteza*".

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo de Paulo Freire es un importante marco teórico no sólo para analizar las condiciones concretas de vida de los niños y, en este sentido, la constitución de una pedagogía comprometida con ellos; sino también para (re)inventarla, con suficiente apertura para que depositemos sobre los niños una mirada de respeto a sus singularidades, necesidades y derechos.

Esto requiere una mirada cercana a nuestras acciones con los niños. Requiere deconstruir discursos y prácticas de aquellos que los ven sólo como seres de "falta" y su infancia como una etapa pasajera del desarrollo humano, cuyo objetivo es prepararlos para la edad adulta. Requiere que nos ocupemos y nos preocupemos con el mundo que les ofrecemos a los niños y niñas. Mundo que pide la participación de los niños para construirse con más "*boniteza*".

Estoy de acuerdo con Kohan (2020, p. 98) cuando afirma que Paulo Freire vivió

"[...] una vida llena de infancia. Pues la infancia que educa no tiene edad, ni se mide por el paso de las horas, de los días, años... la infancia educa en otro tiempo, un tiempo propio... de presencia y presente. Un momento infantil. [...]. Un tiempo de pura presencia."

Este es el tiempo del niño, el tiempo presente y de presencia. Un tiempo, como afirma Benjamín (1995), saturado de "ahora", de nuevas posibilidades. Un tiempo que no es lineal, cartesiano, sino de rupturas, de intersecciones. Un momento presente de un comienzo eterno. Un tiempo penetrante, de intensidad.

La infancia en Freire, por lo tanto, es una fuerza abierta al mundo, que lo interroga, que se relaciona con él en un tiempo que es presente y presencia, pero en el que tantos otros tiempos se cruzan: pasado, presente, futuro. Una fuerza que se inquieta y transforma. Una fuerza que nos invita, como educadores y educadoras, a conectarnos con nuestra propia infancia y conectar con ella con los niños en la construcción de una "Pedagogía niña", eternamente inquieta, curiosa y juguetona.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- Barros, M. (2004). *Livro sobre nada* (11^a. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Record, 2004.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (7^a. ed.). São Paulo, Brasil: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1)
- Benjamin, W. (1995). *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. São Paulo, Brasil: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 2)
- De Angelo, A. (2006). A Pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da Educação da Infância. Anais do 1 Congr. Intern. *Pedagogia Social*, 1-7. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci_arttext. Acesso em 20 ago. 2020.
- Freire, P. (2001 [1959]). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo, Brasil: Cortez : IPF.
- Freire, P. (2000 [1991]). *A Educação na Cidade* (4^a. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (2003 [1970]). *Pedagogia do Oprimido* (11^a. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003 [1992]). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (10^a. ed.). Rio de Janeiro, Brasil, Paz e Terra.

Freire, P. (2003 [1994]). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2ª. ed. rev.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo, Brasil: UNESP.

Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Brasil: Olho d'Água.

Freire, P. (2001 [1993]). *Política e educação* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

Freire, P. (1995). A construção de uma nova cultura política. *Fórum de participação popular nas administrações municipais: Poder local, participação popular e construção da cidadania*, s/p.

Freire, P. & Faundez, A. (2017 [1985]). *Por uma pedagogia da pergunta* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção Educação e Comunicação, v. 15)

Freire, P. & Guimarães, S. (1984). *Sobre a Educação: diálogos*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. (V. 2)

Kohan, W. O. (2003). *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica. (Educação: experiência e sentido, 3)

Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*. (34), 1-20. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100173&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 ago. 2020.

Kohan, W. O. (2020). Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In Silva, M. R. P. da & Mafra, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 83-100). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.

Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Rio de Janeiro, Brasil, Zit.

Mafra, J. F. (2020). O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In Silva, M. R. P. da & Mafra, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 29-56). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.

ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 03 out. 2019.

Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, 28 (12), 1466-1471.

Santos Neto, E. dos; Silva, M. R. P. da. (2006). Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben, p. 1-13. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben>. Acesso em 13 jun. 2018.

Sarmiento, M. J.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. (25), 183-206. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

Silva, M. R. P. da. (2017). Por uma educação infantil emancipatória a vez e a voz das crianças e de suas professoras. *Cadernos de Educação*. Dossiê, (58), p. 83-100. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12370>. Acesso em 10 mai. 2020.

Silva, M. R. P. da; Fasano, E. (2020). Crianças e infâncias em Paulo Freire. In Silva, M. R. P. & Mafra, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças* (pp. 57-82). São Paulo, Brasil: BT Acadêmica.

Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos - Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Vannucchi, A.; Santos, W. dos & Freire, P. (1983). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Edições Loyola.

Acerca de la autora

Marta Regina Paulo da Silva, doctora en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Máster en Educación por la Universidad de Sao Paulo (UMESP). Licenciada en Psicología y Pedagogía. Profesor-Investigador del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Municipal de San Caetano do Sul (PPGE-USCS). Coordinadora del Grupo de Estudio e Investigación de Infancia, Diversidad y Educación - GEPIDE (PPGE-USCS) y del Grupo de Estudio e Investigación Paulo Freire - GEPF (PPGE-USCS). Autora de artículos y libros, entre ellos: "Paulo Freire y la Educación de los Niños".