

SERIE: APORTES PARA EL DEBATE EDUCATIVO

Sobre la escuela

Conversación con
Patricia Redondo

Infancia

Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba

UEPC ICIEC

Secretaría de Educación



Redondo, P. y Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC (2026). *Sobre la escuela. Conversación con Patricia Redondo / Entrevistada por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC. Se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Cristalli, Roberto Orlando
Secretaria General Adjunta: Vidal, Beatriz Elizabeth
Secretaria de Organización: Palacios, María Cecilia
Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontrath, Oscar Andrés
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.
Secretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes
Secretaria Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz
Secretario de Asuntos Jubilatorios y Prev.: Toledo, Gustavo Miguel
Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretaria de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel
Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel
Secretaria de Salud y Medio Amb. de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa



Serie: Aportes para el debate educativo

Sobre la escuela. Conversación con Patricia Redondo

Entrevistador: Paulo Martínez Da Ros

Edición: Florencia Lo Curto (Coordinadora del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Producción editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Corrección: Natalia Cucinelli

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño



La serie **Aportes para el debate educativo** es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 4208940/04. Contacto: conectate@uepc.org.ar



Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC:

Desde el año 2018, promovemos el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos. En esta publicación que aquí compartimos respetamos y conservamos los diferentes usos del lenguaje de las personas que realizan las entrevistas y las que son entrevistadas.



Cómo citar este material:

Redondo, P. y Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC (2026). *Sobre la escuela. Conversación con Patricia Redondo / Entrevistada por Paulo Martínez Da Ros*. ICIEC-UEPC. <https://uepc.org.ar/conectate/conversacion-con-patricia-redondo/>

Presentación

Desde el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC), de la Secretaría de Educación de la UEPC, damos continuidad, en este 2026, a la subserie Sobre la escuela.

En un contexto en el que la escuela está puesta en tensión, discutida y asediada desde múltiples frentes, renovamos la apuesta por abrir un espacio y un tiempo a la discusión y la reflexión sobre aquello que nos hace educadores, sobre la relación de la escuela con la verdad y los saberes, y sobre los términos y las palabras que precisamos para defender a la institución escolar.

En esta nueva entrega, Paulo Martínez Da Ros –integrante del ICIEC-UEPC– dialoga con Patricia Redondo, doctora en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, sobre la infancia, la transmisión y su lugar en la escuela. Sus reflexiones y análisis constituyen un valiosísimo aporte para volver a pensar el lugar de las chicas y los chicos en las sociedades democráticas y, en especial, cuando bullen discursos y prácticas estigmatizantes y lascivas para con la escuela.

Gonzalo Gutierrez

Conversación con Patricia Redondo*

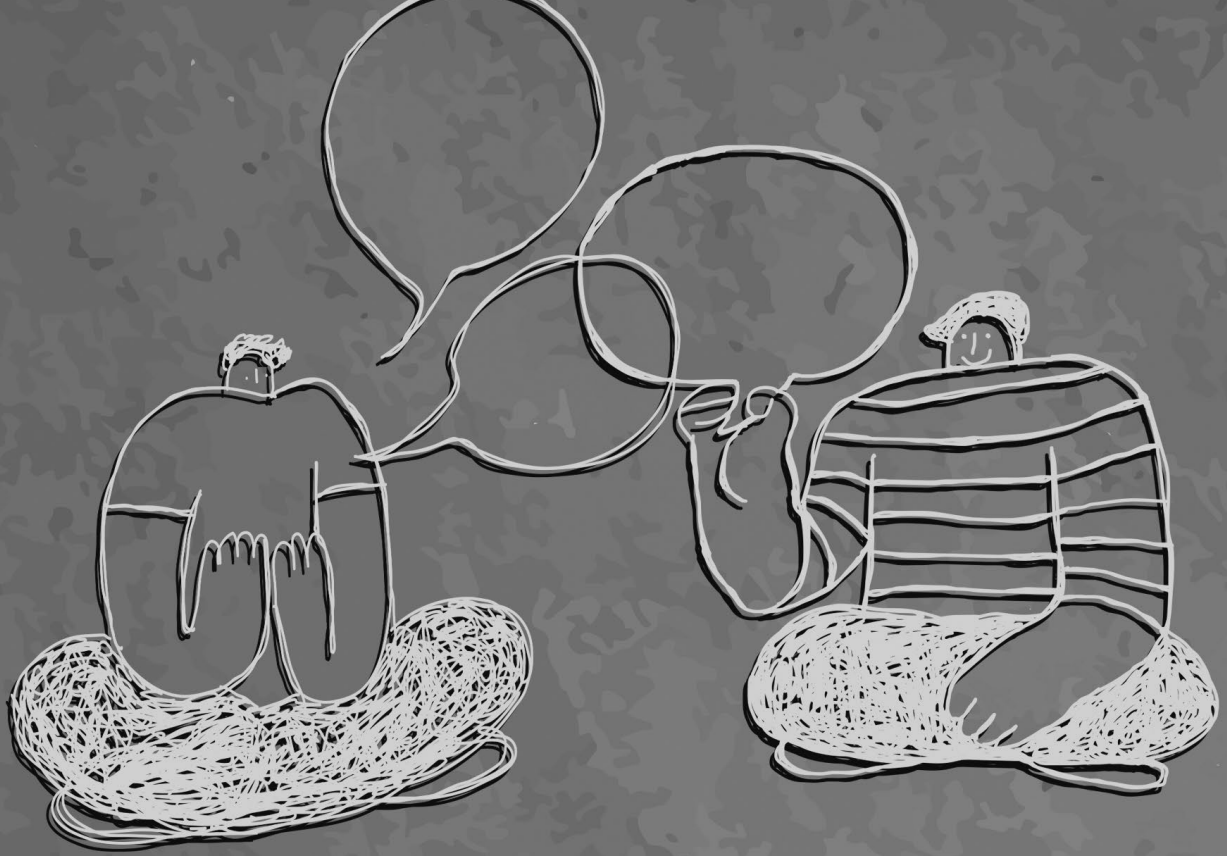
¿De qué hablamos cuando hablamos de infancias o niñeces en la escuela?

Quisiera comenzar señalando que hoy en el mundo estamos conviviendo con un infanticidio. Hablo de lo que sucede en Gaza¹. Nos encontramos en una posición de lo que en algún momento Pierre Rosanvallon, historiador e intelectual francés, nombró “ciudadanías contemplativas”. Es decir, somos ciudadanos contemplativos, que observamos y consumimos; consumimos imágenes de genocidios, con la característica de ver a decenas de miles de niños y niñas que fallecen por hambre o que sencillamente son liquidados en escenas bélicas.

Además, en este presente nos encontramos con una complejidad muy significativa. Por un lado, hay menos niños y niñas: tenemos un descenso de la tasa de natalidad importante, que escala un 30 o un 40 % en nuestro país, dependiendo de la jurisdicción. Esta inercia que teníamos incluida en el sistema escolar, que todos los años cantidad de niños llegaban a las escuelas, ya no es así. Y eso tiene una proyección en el tiempo para nuestro país, que es preciso atender. Y a la vez, muchos de los niños y niñas, no asisten todos los días a la escuela, lo hacen de modo intermitente. Eso lo podemos mirar como un efecto de la pandemia, en este tiempo pospandémico, o, como nos diría Perla Zelmanovich, “trans-pandémico”.

¹ Patricia Redondo refiere aquí, y en especial, al recrudecimiento del conflicto en la Franja de Gaza desde octubre de 2023 hasta el momento en que fue realizada la entrevista, a mediados de 2025. Conflicto en el que escaló la violencia militar de la campaña de Israel en territorio palestino, generando una serie de acciones que incluyen la destrucción de las ciudades y de todos los centros de organización urbana, como hospitales, escuelas, espacios públicos y casas de civiles; el cercamiento militar que impide el acceso de agua y comida al territorio de Gaza por parte de la ayuda humanitaria; la imposibilidad de periodistas de acceder a cubrir el conflicto; y el asesinato de civiles, en una gran proporción de niñas y niños.

Patricia R. Redondo es maestra y pedagoga. Profesora adjunta de la cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP). Investigadora principal y directora académica de los posgrados sobre Infancia y Educación del PLYSE, Área Educación, FLACSO Argentina. Ex directora provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires (2007, 2020-2024). Distinguida como “Maestra de vida” de CTERA (2018) y ganadora del Premio Democracia del Centro Cultural Caras y Caretas (2023). Integrante del Colectivo La Cocina de los Cuidados. Especialista en temas de infancia, educación y desigualdad. Invitada por universidades nacionales e internacionales de Uruguay, Brasil, Colombia, Chile, España.



“La relación educativa requiere que algo suceda allí. Es decir, que no es solo que los niños y las niñas en términos cotidianos estén en la escuela, sino que sean recibidos, sean alojados y que acontezca algo del orden de la transmisión.”

Pero, por otro lado, sucede que los maestros y las maestras, están y no están allí. ¿Qué quiero decir? Hay que conversar sobre la presencia en la escuela, en términos de qué significan nuestros cuerpos en los espacios escolares. De estudiantes y docentes. Por tanto, la relación educativa requiere que algo suceda allí. Es decir, que no es solo que los niños y niñas en términos cotidianos estén en la escuela, sino que sean recibidos, sean alojados y que acontezca algo del orden de la transmisión. La escuela (no la pienso como una escuela al interior de muros, sino como un hacer escuela) con sus signos, sus escudos, su bandera y todo lo demás, situada en un territorio determinado, no es tal si no acontece algo del orden de lo educativo con las y los niños.

Ahora bien, con este telón de fondo, es importante destacar que hay muchos modos de pensar qué es la infancia, qué es un niño, qué es una niña. Infancia y niñez son conceptos diferentes, y el ejercicio de distinguirlos es muy útil para pensar la relación que guardan con la escuela hoy, en este presente. La infancia es una novedad, es un enigma, es un tiempo de espera, es la oportunidad, en términos arendtianos, de la posibilidad misma de la continuidad y la discontinuidad de la humanidad. Y la educación se vincula directamente con la infancia, con las nuevas generaciones que llegan al mundo.

Además, al tener a disposición lo que conocemos como plataformas -nombradas hoy como entornos de aprendizaje, donde la educación parece mucho más atractiva, pero por supuesto individualizada, también mercantilizada y privatizada- en los espacios públicos y en los espacios escolares, muchas prácticas quedan ritualizadas, presentándose bajo una dimensión histórica anclada en el pasado. Por tanto, nos encontramos ante una dificultad y ante una oportunidad. La dificultad es que la escuela pareciera no corresponderse con el tiempo, con la contemporaneidad, dando lugar a una cantidad de críticas “antiescolares” de diferente orden, como las nombra Inés Dussel², pero que se pueden sintetizar en la idea de que la escuela no responde a su tiempo. Pero al mismo tiempo y en simultáneo, uno podría decir que la escuela conserva la posibilidad y la oportunidad, por esta misma razón, de representar un tiempo suspendido, un territorio de infancia donde las generaciones de adultos y adultas entren en un diálogo intergeneracional.

Esta relación intergeneracional materializada en un vínculo pedagógico, esta tríada entre generaciones, cultura y saberes, es un tesoro. No acontece en otras instituciones, no sucede en otros espacios tan mediados por las tecnologías, ya sea en una estación de tren, en el ómnibus, en un bar, en una plaza o incluso en escenas familiares. Lugares, digo, en donde no es poco frecuente encontrar adultos y niños con celulares sin siquiera mirarse a los ojos. Es decir, no sólo la conversación se ha visto reducida, sino que los propios procesos de simbolización se han simplificado en algunos casos al mínimo. En la Educación Inicial –o como se nombra en América Latina, la educación infantil– esto tiene efectos muy concretos en el lenguaje de los niños. Nos estamos encontrando con muchos problemas de dicción y los niños tienen dificultades en la expresión del lenguaje, pero también se conversa muchísimo menos con ellos y con ellas.

Infancia

² Pueden encontrarse estos argumentos entre otros, en el siguiente artículo de la autora: <https://revistacomun.com/blog/critica-de-la-razon-critica-de-la-escuela/>



Entonces, desde mi punto de vista, las escuelas, siguen siendo un territorio, un espacio que representa lo común, que representa lo público y que encierra deudas y temas para revisar, sin duda, pero al mismo tiempo expresa la oportunidad de una importantísima apuesta en términos de la relación entre el pasado, el presente y el porvenir.

¿Qué se sostuvo y qué cambió desde el retorno a la democracia respecto a las formas de nombrar a la infancia en la escuela?

Pensar la infancia hoy requiere de un marco que nos ofreció Eduardo Bustelo hace ya mucho tiempo en *El recreo de la infancia*, y que sigue teniendo una frondosidad extraordinaria. Nos dice que hay dos proyectos en juego: por un lado, un proyecto biopolítico, que lo podríamos encontrar saliendo a la vereda, caminando 100 metros en la ciudad de Córdoba. También en cualquiera de las ciudades de nuestro país, ni hablar de América Latina y sus efectos. Y, por otro lado, un proyecto emancipador. Bustelo plantea –yo coincido– que son dos proyectos que están en puja constantemente.

El primero de ellos, el proyecto biopolítico, tiene una de sus expresiones en la pauperización social y en la infantilización de la pobreza, que en la Argentina tiene peso desde hace décadas, ni hablar durante los noventa, cuando la mayoría de los pobres eran niños y la mayoría de los niños eran pobres. Hoy ese proyecto nos está ganando. Respecto a este asunto, el análisis de UNICEF plantea que hay una disminución en relación a los datos de pobreza en la infancia. Sin embargo, desde el observatorio de la Universidad Católica Argentina cuestionan la construcción de los índices de medición de esos datos, y toman otras formas de mirar en términos cualitativos. Ahí hay todo un debate alrededor de cuando uno mira la relación entre infancia y pobreza. Pero, ¿por qué lo planteo? Porque cuando uno habla de democracia piensa inmediatamente en un enunciado, que a mí me gusta mucho recuperar, que es sintético pero que nos daría para conversar toda la mañana, que es que la infancia es ciudadanía y la ciudadanía es infancia.

La ciudadanía se liga directamente con los sentidos democráticos de una sociedad. Si, a pesar del plexo normativo con el que contamos, que está en la Constitución, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en la adhesión al Pacto de Costa Rica, no logramos que los niños y niñas sean ciudadanos y ciudadanas plenas, ese marco legal se termina violando. Me gusta muchísimo ese documental de [Fernando Birri, *Tire Dié*](#), y actualizarlo a nuestro presente. El documental es de la década del sesenta y se lo considera la primera encuesta social en la Argentina, en donde encontramos esa escena de los niños corriendo a la orilla del



“Precisamos pensar la escuela en nuestro país [...] como una institución que sigue ocupando un lugar positivo en el imaginario de las familias para enviar a sus niños.”

tren. Pero, entonces, la democracia no es tal cuando a los niños se les roba su infancia. ¿Qué sucede allí con la escuela? Precisamos pensar la escuela en nuestro país –todavía incluso en escenas muy difíciles, por pérdidas de salario, del FONID, de la paritaria nacional, en fin, podríamos hacer un listado de medidas que afectan directamente al núcleo de las condiciones de vida de los maestros y las maestras– como una institución que sigue ocupando un lugar positivo en el imaginario de las familias para enviar a sus niños.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre la democracia, la escuela y la infancia? La escuela es una pieza fundamental para favorecer los procesos democráticos. ¿Podemos imaginar un proyecto democrático en un país donde la democracia está condicionada? No. ¿Es posible imaginar otra escuela, una escuela democrática donde los niños participen en las definiciones, donde sean protagonistas de los procesos educativos, si la democracia es una democracia condicionada o donde, por ejemplo, se reprime y se naturaliza la represión a nuestros adultos mayores –a los viejos y a las viejas–, cuando en otras culturas se los venera y se los cuida? No. Entonces, allí tenemos una tensión que es que nosotros (digo nosotros con guion: nos-otros, un nosotros colectivo del cual me siento parte) intentamos producir y construir cotidianamente. Hoy, aquí, en Córdoba, centenares, miles de maestros están enseñando, intentando construir democráticamente una escuela aun cuando la sociedad produce prácticas antidemocráticas, en especial a nivel gubernamental.

En suma, ¿cómo piensa uno en una democracia? La piensa en términos de igualdad, y la igualdad, por lo menos desde mi punto de vista, no es un tema solo de distribución igualitaria de bienes materiales y simbólicos, sino también –como lo plantea Nancy Fraser, filósofa e intelectual estadounidense– de reconocimiento de minorías y de reconocimiento de los derechos. Es imprescindible, por tanto, construir un proyecto democrático emancipador, junto con un proyecto educativo emancipador.

¿Cómo pensar la relación entre infancia, niñez y escuela desde una clave de derechos?

Lo primero que tenemos que hacer es escuchar a los niños y a las niñas. Yo vengo participando, en lo posible, de experiencias con niñeces -cuando hablo de niños también lo pienso en clave de la Convención sobre los Derechos del Niño, hasta los 18 años- en distintos lugares y favoreciendo que se produzcan también congresos de niños. Hay que escucharlos y hacer espacio para escucharlos, para garantizar que las escuelas generen instancias de participación real. Es decir, la participación incluye distribuir el poder. Si hacés participar, pero aquellos que participan después no ejercen ningún tipo de poder, esa participación es inexistente.

El mercado, por el contrario, tiene clarísimo el lugar de los niños en el consumo. Más de la mitad de los consumos de una familia los definen los niños. Es decir, si uno hace algo de etnografía, ni siquiera digo etnografía, observación, en un supermercado al que vayan capas medias de la sociedad, podés observar, frente a determinadas góndolas, que las definiciones sobre algunos consumos las hacen los niños. Esto es porque traccionan a las familias, a sus padres, familias más o menos ensambladas, monoparentales o de las configuraciones que sean, que en lugar de un producto comprenden este otro, por el color, por el *merchandising*, por la figurita, por el personaje, etc. Está muy estudiado que los consumos culturales de los niños son regulados cada vez desde edades más tempranas. El mercado llega primero. Y eso ya lo habían escrito Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, en el libro *¿Se acabó la infancia?*, cuando dijeron que había nacido su hijo tantísimos años atrás, y lo primero que llegó fue la empresa de pañales. Es decir, que no estamos en un campo solos y solas. El mercado opera cotidianamente y modeliza los deseos de las niñeces.

Entonces, ¿cuáles son las herramientas desde el campo educativo? Disputar con el mercado en términos de enunciación no es sencillo, porque las herramientas tecnológicas que dispone el mercado no son las que dispone la escuela, pero



**Participación
Real**


sí poner en consideración las distintas perspectivas, los análisis del discurso, el protagonismo en la producción cultural en el espacio escolar y en la participación sobre sus propios destinos.

La pandemia nos permitió reconocer que los niños decían que extrañaban la escuela. Pero no solo extrañaban a su maestra, extrañaban la grupalidad, extrañaban a los otros niños, preguntaban a sus maestras si por el teléfono podían llegar al patio de la escuela y jugar presencialmente. La pérdida de la materialidad de la experiencia escolar durante la pandemia significó para los niños un efecto que todavía hoy vivimos, pero también un reconocimiento de una dimensión de la escuela desde el punto de vista de los niños, que no siempre logramos ver, que es que la escuela tiene una potencialidad en términos de representar simbólicamente un territorio de infancia. E insisto, infancia como enigma, infancia como una potencia, infancia como un tiempo de preguntas, infancia como un tiempo de espera.


En función de esta conversación, ¿qué metáforas podrías compartirnos para pensar la relación entre infancia y escuela?

Estoy en un momento personal, ya cumpliendo casi 45 años de trabajo en educación, y cuando uno rebobina el hilo del barrilete, son muchas las imágenes. Yo me inicié como maestra rural y, repasando algunos recuerdos, fue en ese momento cuando abrimos un jardín rural en la casa de la portera, la casa habitación de una escuela rural que no tenía nada, absolutamente nada, y se presentó una comunidad japonesa de floricultores recién llegados a la Argentina, que no hablaban castellano. Y nos llegaban cantidad de niños que no hablaban el idioma, en una zona entre fabril y rural, en el inicio de la dictadura cuando empezaban a desaparecer compañeros y obreros de la Peugeot, que la teníamos cerca. Es a partir de esas combinaciones, de esas imágenes que se presentan cuando se abren las rutas en donde están las fábricas, pero también las escuelas, en donde reconozco cada día lo que significa ser maestro y maestra, profesor, profesora, porque es un trabajo complejo, aunque parezca tan sencillo y aunque ahora esté tan denostado por quien nos gobierna.

La historia de las escuelas rurales, por ejemplo, en Córdoba o en otros lugares en donde estuve, como en la zona rural de Buenos Aires, en islas, la admiro profundamente. Quienes están allí son maestros que viajan cuatro horas para llegar a un jardín rural, una escuela rural a la que van cinco niños en una isla. Y entonces, quizás la metáfora para pensar las infancias, la educación, la democracia en este tiempo de tanta crueldad y despojo, es imaginar –como lo han escrito otros ya tal vez, pero desde otros campos– a las y los maestros como



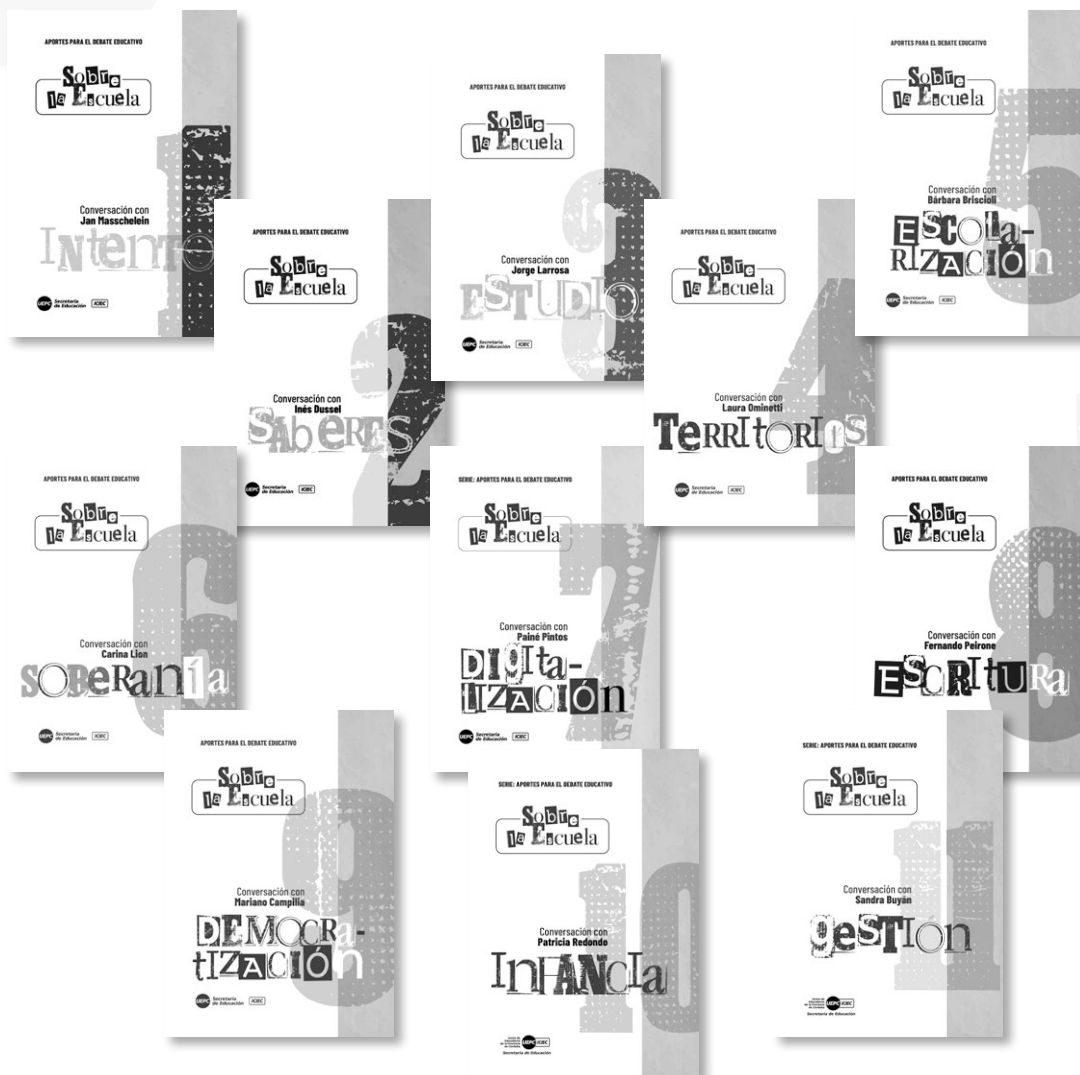
“Quizás la metáfora para pensar las infancias, la educación, la democracia, en este tiempo de tanta crueldad y despojo, es imaginar -como lo han escrito otros ya tal vez, pero desde otros campos- a las y los maestros como luciérnagas encendidas.”



luciérnagas encendidas. ¿Qué institución puede abrir sus puertas todos los días y recibir, como en nuestro país, a más de 10 millones de alumnos y alumnas en las aulas, con todas las precariedades que podemos tener en la escuela pública? ¿Otra institución puede hacer lo que hace la escuela pública, incluso con todas sus debilidades? Cuando me imagino la educación pública -que defiende a capa y espada, y también crítico, pero bajo una defensa general de la escuela, como lo hacen también Masschelein y Simons en su ya clásico En defensa de la escuela, y tantos entrañables colegas- me imagino las luciérnagas encendidas.

Otras publicaciones de ICIEC-UEPC
para consultar y descargar en nuestro sitio

www.uepc.org.ar/conectate



Accedé
a todas las
cartillas acá:

