

La institución educativa como escenario de formación política

*Ofelia Roldán Vargas**

Resumen

A partir de una investigación reciente realizada con niños y niñas que participan en el proyecto institucional denominado “Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar”, se evidencia el requerimiento de un ambiente educativo plural, en el que quepan sus voces y se agenden como condición permanente de su interacción con pares y adultos. Las niñas y niños no utilizan un lenguaje político elaborado, sino que hacen alusión a categorías relacionadas como libertad, aparecer en público, negociación, derechos, confianza, discusión de asuntos de interés común, responsabilidad, participación, equidad, entre otras. El debate aquí planteado, aunque reconoce la perspectiva de los derechos, logra trascenderla en la medida en que posiciona a los(as) niños(as) como sujetos políticos, apoyándose en planteamientos de la filósofa política Hannah Arendt.

Abstract

From a recent investigation done with children in the institutional project named “Mediators in situations of scholastic conflict” it seems that requires varied educational environments, in which their voices fit and their actions are as permanent condition of their interaction with peers and adults. The don't use a political elaborated language, but talk about related categories as freedom, appearing in public, negotiation, rights, trust, discussion of commun interest, responsibility, participation, equity, and others. The established debate even though it recognizes the perspective of rights, it achieves significance, by the steps taken to position the children, boys and girls as political subjects, leaning in establishments of the political philosophy: Hannah Arendt.

* Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

A mí sí me gusta mucho ayudar a cambiar las cosas, dar ideas, participar en reuniones donde se puede negociar, hablar en las asambleas de estudiantes cuando estamos haciendo sugerencias sobre las materias, la disciplina, los profes o reclamando algún derecho y también en la casa porque allá también hay que negociar [...] yo creo que eso es ser político.

JULIÁN (10 AÑOS)

Quiero iniciar este texto haciendo un reconocimiento muy especial a los niños y a las niñas que han venido participando durante tres años en el proyecto “Mediadores/as en situaciones de conflicto escolar”, que se desarrolla en la institución educativa La Esperanza de la ciudad de Medellín, porque gracias a su contribución en la comprensión del sentido que le atribuyen a “ser y hacerse sujetos políticos en el escenario escolar”, objetivo central de una investigación terminada recientemente y a la cual haré alusión de manera particular, es posible no solamente re-crear la concepción de lo político sino también pensar la institución educativa como un escenario de formación y acción políticas.

Es por eso que la invitación ahora está dirigida a dejarse arrollar por la curiosidad para penetrar reflexivamente en un tejido de sentidos, construido desde el ejercicio comunicativo de encuentro en el hacer cotidiano, que además de la observación detallada de muchos procesos, ha requerido del diálogo permanente con los niños y las niñas en torno a las historias, los hechos y las acciones que configuran sus propias vivencias con el fin de interpretar el sentido de lo que hacen, los motivos que tienen para pensar y actuar de determinada manera y el valor que le otorgan a la interacción con sus compañeros(as) y profesores(as) en procesos académicos, sociales, culturales y recreativos propios de la dinámica escolar, en la que comparten significaciones y construyen su biografía.

De ahí que este ejercicio comprensivo en torno a lo político, como discurso y como acción –en tanto está asociado a relaciones intersubjetivas y a formas particulares de experimentar el escenario escolar por parte de los niños y las niñas–, haya encontrado en sus relatos, como herramienta metodológica que se ha venido instalando con fuerza en la investigación cualitativa durante las últimas décadas, una opción posible para acercarse a

ellos y a ellas, recoger sus voces e interpretar su pensamiento y su sentir, como punto de partida frente al compromiso de crear ambientes educativos favorables al desarrollo de su dimensión política desde temprana edad.

De este estudio etnográfico —que no ha pretendido generalizar la particularidad, sino más bien “particularizar la generalidad”, como diría Dell Hymes (1972:69) o Rockwell (1980:87), que no ha tratado de comprender “una totalidad” a partir “de” un grupo pequeño específico, sino analizar el fenómeno de lo político “en” un grupo determinado por las condiciones de “la totalidad” que caracteriza al país, en tanto se construye en referencia a ella—, se desprenden grandes posibilidades de apostar de manera simultánea a la re-fundamentación de la institución educativa como comunidad política y a la re-configuración de la cultura política desde el escenario escolar mediante la visibilización y reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos políticos.

Queda entonces abierto el velo para que sea posible la aproximación comprensiva a la realidad que cubre; quedan al descubierto los resultados de un proceso investigativo que se hizo experiencia vital para penetrar en el pensamiento infantil y develar sentido en torno a la formación y al ejercicio políticos de los niños y las niñas como responsabilidad y a la vez posibilidad de la institución educativa y, queda así estimulada la esperanza de construir con los propios niños y niñas nuevos escenarios de interacción, que además de edificadores en el sentido humano del término, permitan cerrar la enorme brecha intergeneracional y apostarle a un país más equitativo e incluyente.

Recuperación del sujeto niño(a) y expansión del concepto de política

Se abre aquí el reto de resignificar, a partir de la experiencia y la reflexión de los niños y las niñas, lo que hasta ahora se ha entendido por política, caracterizado a lo largo de la historia por su perspectiva adultocéntrica que excluye no sólo el discurso sino también la acción de quienes son tan sujetos como el resto de la especie humana, si por sujeto se entiende —según Touraine (1999:67)— “un ser creador de sentido y de cambio, e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas”, sin desconocer

que el alcance e impacto de éstas es directamente proporcional al nivel de desarrollo logrado en sus dimensiones cognitiva y psicosocial.

En este sentido, se trata de aportar a la deconstrucción de representaciones heredadas de siglos anteriores, que tienen fuerte arraigo en nuestra cultura y a la construcción de otras nuevas, tomando como eje epistemológico el pensamiento de sujetos concretos posicionados histórica, cultural y socialmente, esto es, niños y niñas que se congregan en torno a un proyecto escolar, que se organizan como grupo y realizan de manera consciente sus acciones —entendiendo según Schütz (2003:92) que “una acción es consciente en el sentido de que antes de que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer. Este es el acto proyecto”—, porque consideran que ellos y ellas también pueden contribuir a la configuración de un nuevo orden que permita entender las relaciones sociales fundamentadas en la libertad, la equidad y la responsabilidad, y no precisamente el sometimiento, la dependencia o la jerarquía que los(as) discrimina y excluye.

De ahí que repensar lo político en el escenario escolar a partir de los niños y las niñas implica encarar el tema del poder que subyace en el discurso que allí circula, visibilizar a quienes han permanecido ocultos(as) y reelaborar una práctica que se conciba política desde ellos y ellas, lo cual necesariamente se convierte en un proceso cargado de tensiones, de complejidades y de conflictos, en tanto desestabiliza estructuras relacionales perpetuadas de generación en generación, como bien puede consultarse en las anotaciones contenidas en la historia de la infancia.

Pese a que el siglo XX fue testigo de un importante y dinámico proceso de movilización por el reconocimiento de los derechos de los niños —“que inició desde 1924 cuando la Organización de las Naciones Unidas adoptó el primer texto formal, conocido como la Declaración de Ginebra, continuó en 1959 al ser adoptada la Declaración Universal de los Derechos del Niño y logró su máxima expresión con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de las Naciones Unidas en 1989” (Álvarez, 1996:58)—, y a los demás esfuerzos que en este mismo sentido se han venido haciendo durante los últimos años, las condiciones de los niños y las niñas no han mejorado sustancialmente, sus voces siguen estando al margen no sólo de instancias donde se toman decisiones importantes

que afectan su desarrollo, sino también de discursos considerados de vanguardia en lo que a filosofía y política se refiere.

Tal es el caso de Hannah Arendt, considerada una de las grandes pensadoras del siglo XX cuyos planteamientos están en la base del universo teórico desde el que se ha venido pensando y discutiendo el fenómeno de la acción política durante las últimas décadas, en el que se puede leer un sentimiento de infancia, esto es, “una conciencia de la particularidad infantil que distingue esencialmente al niño del adulto” (Ariès, 1960:178), que podría denominarse *ser, sin todavía serlo*, bastante cercano del que predominó en el siglo XVII y en el que además pueden identificarse algunas contradicciones como posicionar a los niños y a las niñas en un mundo público que los(as) acoge como recién llegados(as) pretendiendo, simultáneamente, apartarlos(as) de cualquier influencia pública por el inminente peligro que ella representa para su tranquilidad y desarrollo, además de, revestir de un sentido temporal y moratorio las experiencias de esta época tan importante de la vida humana.

De acuerdo con esto, planteamientos como: “los niños son seres humanos que están en vía de serlo pero que aún no lo son por completo” (Arendt, 2003:288), que dejan entrever una Arendt anclada en el sentimiento de infancia que caracterizaba a los moralistas y educadores del siglo XVII, impregnada además de algunos rasgos del Medioevo, donde no existía el concepto de infancia como una etapa diferenciada con características propias y en consecuencia, había que esperar a que el niño madurara para ser considerado realmente humano, siguen estando en la base de muchos procesos educativos, aunque en el discurso se hayan logrado transformaciones significativas, como producto de los esfuerzos hechos desde diferentes frentes por el posicionamiento de la niñez como prioridad, tal como se evidencia en este texto:

Lo que pasa es que los grandes hacen todo lo importante y a uno sólo lo tienen en cuenta para hacer mandados o cumplir las órdenes [Laura Daniela, 10 años].

Aunque resulta sorprendente en una mentalidad como la de Arendt, se descubre aquí que la fuerte carga de la modernidad que arrastra este senti-

miento de infancia, como edad de la imperfección, la dependencia, la heteronomía y la obediencia, que ubica a los niños y a las niñas como seres bastante limitados e incapaces de ser ellos(as) mismos(as), en su condición infantil, sin el direccionamiento, la custodia permanente y la protección de los adultos(as), ha influido de manera significativa su pensamiento, hasta el punto de desconocer que en la edad escolar, y mucho más entre los nueve y los once años, ya se tiene cierta capacidad de juicio, que es para ella no sólo una característica del ser humano, sino un asunto fundamental en la constitución del sujeto político.

Con el propósito de evitar confusiones, antes de continuar en este intento de visibilizar el Sujeto Niño(a), ausente o muy opaco no solamente en el discurso arendtiano sino en la realidad de nuestras comunidades educativas, es necesario clarificar que el(a) niño(a) al que se hace alusión en este texto está ubicado en una edad cronológica que va de los nueve a los once años, lo que marca una diferencia con la manera generalizada como se refiere Arendt al “niño”, que bien, podría ser un recién nacido o uno de cinco, siete, diez o más años, lo cual además de complejizar el trabajo de análisis, crea toda clase de escepticismos que terminan por darle la razón a quienes, desde una postura radical y pesimista, apenas es obvio que se ubiquen en los peldaños inferiores de la escala cronológica y con suficiente razón, expresen que a esas edades no es posible hablar de un ejercicio político por parte de los niños y las niñas.

Prosiguiendo con el tema, habría que preguntarse entonces, ¿qué es lo que hace realmente humanos a los seres humanos, que no esté presente en niños y niñas como aquellos a los que se refiere Arendt en su obra *Entre el pasado y el futuro?*, si ella misma expresa que “con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento” (Arendt, 2004:201), a partir del cual no sólo se ratifica la condición humana sino que se reconoce la pertenencia y responsabilidad con una comunidad, igualmente humana, que crece y se desarrolla en la medida que también lo logren los sujetos que la constituyen.

Aquí conviene detenerse un momento con el fin de demostrar que no es necesario salir del pensamiento arendtiano para cubrir los vacíos identificados en el sentimiento reduccionista de niñez, que contradictoriamente se detecta en Arendt, porque muchos de los argumentos que utiliza, al referirse ya no a la niñez sino al campo de la política, son portadores de

elementos que permiten no sólo refundamentar al sujeto Niño(a) invisibilizado en sus planteamientos y en las interacciones educativas actuales, sino también discutir calificativos como *temporal* y *moratorio* que aparecen de manera reiterada en los discursos cotidianos.

Además, vale la pena aprovechar aquí la coincidencia entre Arendt y Habermas—maestra y discípulo— respecto del modelo comunicativo que les sirve de fondo para sus desarrollos sobre la acción humana, porque si bien en este tema específico ninguno de los dos hace alusión explícita a los niños y a las niñas como sujetos de discurso y acción—condiciones esenciales de ser humano y político—, para la discusión que se trae éste es un punto de apoyo importante desde el cual puede sustentarse la contradicción ya anotada en el pensamiento arendtiano sobre ser y no ser humano.

En este contexto de análisis arendt-habermasiano, que ahora se aprovecha para recuperar y visibilizar al Sujeto Niño(a) en la cotidianeidad del escenario escolar, soportado en el modelo de la acción comunicativa como punto de encuentro entre estos dos grandes pensadores de la condición y el devenir humanos, aparecen la pluralidad y el entendimiento como las categorías que no sólo le dan sentido sino viabilidad a la existencia con otros y otras, si se tiene en cuenta que la experiencia de una vida plenamente humana sólo es posible en el “entre nos” al que se refiere Arendt de manera frecuente en sus textos.

Mirándolo así, no habría cómo sustentar esa condición de “seres humanos que aún no lo son”, con la que Arendt no solamente deja suspendidos a los niños y a las niñas, sino que también refuerza la exclusión y la subvaloración que ha padecido este grupo poblacional a lo largo de la historia humana, tal vez por permanecer apegada a un sentimiento de infancia, construido sobre la base de una seria confusión entre un principio ontológico y el estado de inmadurez normal de un ser que evoluciona, crece y se desarrolla, como también lo siguen haciendo quienes transitan por la edad adulta.

Es por eso que junto al sentimiento de que “la infancia es una etapa temporal, una preparación para la vida adulta” (Arendt, 2003:284), surgen términos como protección, conducción, modelación, ejemplo, control, poder y mañana, determinantes de las relaciones entre los(as) niños(as) y los(as) adultos(as) en el afán de estos(as) últimos(as) de responder por el encargo social de formar futuro, sin darse cuenta que la mayoría de las

veces lo están haciendo sobre la base de un presente desafortunadamente poco feliz, porque no se están creando las condiciones para ser y sentir lo que realmente son, niños y niñas –no futuros(as) adultos(as)–, que viven un aquí y un ahora en situaciones socioeconómicas, políticas y culturales específicas, que demandan de ellos y ellas aprendizajes nuevos y muy variados en función de ser buenos seres humanos y buenos(as) ciudadanos(as), en su condición de niños(as), con lo cual indudablemente quedarán sentadas las bases para un futuro más promisorio.

De ahí que sea oportuno clarificar que no es lo mismo ser niño(a) con visión de futuro que vivir el futuro siendo niño(a), pues lo que pareciera ser un mero juego de palabras encierra diferencias significativas que tocan tanto lo referente a la construcción de subjetividades como al papel que le corresponde a la institución educativa y a los diferentes actores que en ella se encuentran y por ella transitan.

Mientras lo primero hace alusión a un fin en sí mismo, ser niño(a) viviendo la exploración propia de su época, junto a la capacidad de asombro y de disfrute que caracterizan el recién llegar a un mundo que está por descubrir y re-crear, entretejiéndose desprevenidamente y sin afanes en un campo relacional en el que descubre su yo y reafirma su identidad; lo segundo en tanto remisión permanente a la vida futura, convierte la infancia en el medio para un fin, prepararse para ser adulto(a), con lo cual además, “la escuela corre fundamentalmente el peligro de convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica y de introducir en sociedades que ya no existen” (Beck, 2002:134). Este texto hace alusión particular a este asunto:

A veces me da mucho aburrimiento porque los profes nos quieren volver viejos, o sea, que tenemos que hacer lo que a ellos les guste sin tener en cuenta lo que nos gusta a nosotros los niños y eso a uno le da mucha deprimición (Yuliana, 9 años).

El interés de todo esto es analizar que “el tiempo de la niñez es un tiempo construido por los(as) adultos(as), un tiempo histórico cultural; es la trama de una sociedad y de una cultura que dota de sentidos a esa edad instalándola como tal en otra temporalidad que no se ciñe a la temporalidad biológica, evolutiva de la edad, sino que se inscribe en el proceso más amplio de la reproducción humana de una sociedad” (Carli, 2003:14) y,

por ello, lo que puede ser un proceso natural de aprendizaje y desarrollo, con niveles normales de inmadurez, se convierte para los niños y las niñas en una experiencia bastante compleja en la medida en que tienen que afrontar los cambios propios de su condición biológica y aproximarse a la comprensión de un mundo nuevo en medio de fuertes restricciones para explorar, descubrir, participar, aprender, compartir, aparecer y reafirmarse como sujetos, características de la perspectiva adultocéntrica.

Es claro que esa obsesiva tendencia del discurso adulto de preparación para el futuro, evidente en expresiones como: “hay que prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 2003:285), —fundamentada además en referentes de sentido bastante alejados de esta nueva niñez porque, querámoslo o no, estamos compartiendo con “niños que realizan pero no mediante la obediencia acrítica sino del descubrimiento de las posibilidades de operar con eficiencia en un mundo que cambia con ellos” (Narodowski, 1999:67)—, está abriendo cada vez más la brecha intergeneracional, posponiendo la ocupación del lugar que se merecen las nuevas generaciones, sin que por ello deba darse el desplazamiento forzoso de las anteriores, y generando una *cultura de la queja* de que todo está perdido, ante situaciones que “no parecen tener estatus de anomalías sino de indicio del agotamiento de una lógica” (Lewkowicz, 2001:63).

Yo no sé por qué los grandes mantienen tanto miedo, se amargan pensando qué vamos a hacer cuando seamos grandes y casi no nos dejan ser felices, ah, y ellos, sobre todo los profes casi no se ríen ni se les ve la felicidad (Catalina, 9 años).

Pues, no cabe duda que los acelerados cambios en materia económica, política, social y cultural vividos durante los últimos años, han derrumbado muchas de nuestras certidumbres, han desordenado nuestra cotidianidad, nos han ubicado en permanente sensación de obsolescencia e inestabilidad y han agudizado las brechas intergeneracionales, generando de esta manera la necesidad de nuevas respuestas porque las del pasado, aún muy próximo, resultan ahora insuficientes e inapropiadas para afrontar los problemas, las inquietudes y los retos del presente, como bien lo advierten los(as) mismos niños(as):

Los profes se quedaron en el pasado, por eso muchas veces nos ponen a hacer a nosotros lo que ellos hacían cuando estudiaban y nos tratan como los trataban a ellos y ¡qué cosa tan aburridora! [...] y peor, se disgustan si uno dice que ahora es distinto, que deben entrar en la onda, que a nosotros nos gustan las cosas distintas o sea, más dinámicas, con más ritmo (Daniela, 10 años).

Sin duda alguna, la incapacidad para tramitar la nostalgia de lo que ya no es, que deforma y caricaturiza las acciones del presente, a través de procedimientos inhabilitadores basados en el “poder sancionatorio y de recompensas, en la jerarquización de las funciones o la ordenación de las relaciones interpersonales” (Moral, 1998:83), en el silenciamiento de las voces que demuestran inquietud y en las miradas tristes de sueños desvanecidos, que siguen aún imperando en la educación tradicional, constituyen una urdimbre sobre la cual difícilmente podrán tejerse las habilidades de interacción social que tanto se requieren hoy, no sólo en los (as) niños(as) sino también en quienes con ellos(as) construyen historia.

Dentro de este contexto, si se acepta que “la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe donde quiera que los hombres viven juntos” (Arendt, 2004:207), ¿cómo podría la escuela cumplir con la función de aprendizaje social orientada, según Serrano, a estimular el desarrollo de habilidades de interacción personal, al fortalecimiento de la asertividad, a la estimulación de las habilidades relacionadas con los sentimientos, a la creación de vínculos y al trabajo en grupos, si en principio está conculcando derechos fundamentales que ubican en posiciones desfavorables a los niños y a las niñas dentro del tejido social?

De ahí que, la legitimación de ciertos rasgos de supremacía de los(as) adultos(as) respecto de los(as) niños(as) en el establecimiento de relaciones comparativas entre generaciones, mediante el uso frecuente de estereotipos como: el saber y el todavía estar muy pequeño para ello, el contar con proyecto propio y el ser incluido en el proyecto de otros(as), el ser responsable de sus actos y el hacer parte de la responsabilidad de otros(as), el contar con experiencia y conocimiento y el estar ligeramente desprovisto, el valerse por sí mismo(a) y el depender de otras voluntades, sea un asunto que no puede dejarse pasar desapercibido, como si se tratara de algo obvio,

pasajero, temporal e intrascendente y, por el contrario, amerite el análisis, considerando con Berger y Luckmann (1991:97) que es a partir de “las tipificaciones socialmente disponibles”, que en este caso particular hacen referencia a las relaciones de los(as) niños(as) con sus adultos(as) significativos(as), como “el mundo socialmente construido se internaliza en la conciencia individual” (Berger y Luckmann, 1991:98).

Pero lo más grave aún, prosiguiendo con Berger y Luckmann (1991:98), es que “tanto el yo actuante, como los otros actuantes, se aprehenden, no como individuos únicos, sino como *tipos de actores o roles* [...]. Al desempeñar roles, los individuos participan en un mundo social, y al internalizar dichos roles, este mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente”, constituyéndose las experiencias de esa etapa de la vida como “un sector importante de su acervo de conocimientos, que tal vez convenga denominar el ámbito de la memoria, las cuales están biográficamente articuladas, e integran el modelo biográfico de estructuras de significatividades” (Schütz, 2003:145), que se construye a lo largo de la trayectoria vital.

Con estas consideraciones se pretende llamar la atención sobre las inhabilidades, en cuanto a la relación de “sí consigo” (Foucault, 2002:369) y a la construcción del Nosotros, pilares de la dimensión política, que pueden derivarse de experiencias traumáticas vividas en la niñez a causa de la conculcación de los derechos, dado que “las actitudes, planes, tipificaciones, modelos de explicitación, etcétera, en resumen, el sistema subjetivo de significatividades interpretativas y motivacionales que es efectivo en la situación actual, tiene naturalmente una historia anterior. Ha sido adquirido en una sucesión de situaciones efectivas vigentes. Situaciones que han sido sociales o, al menos, socialmente condicionadas” (Schütz, 2003:243) por parte de quienes constituían el grupo más inmediato de referencia.

Cabe entonces señalar que la posición en la que les toca ubicarse en los contextos de interacción cotidianos y el autoconcepto que desde allí construyen, en su condición de excluidos(as), definen maneras particulares de relacionarse entre ellos(as) y con los(as) adultos(as), en buena parte influidas por el afán de evitar la frustración y el desencanto que finalmente los(as) lleva a asumir actitudes de indisciplina, desmotivación, bajo rendimiento, inmovilidad, silencio, apatía, sensación de desaliento y agresividad, entre otros, situaciones que terminan alterando el pretendido orden

adulto y opacando las posibilidades de adelantar procesos de participación social con potencialidad transformadora, así el discurso que circula en muchos contextos la promueva.

En otros términos, sería algo así como decir que *están, sin estar*, porque aunque hacen parte del entramado relacional en sus contextos de interacción al compartir su cotidianidad con los(as) adultos(as), su rótulo de menores, poco provistos y en condición transitoria, les quita la posibilidad de ejercer como interlocutores válidos, cobijados por las reglas fundamentales del discurso; esto es, que “cualquier sujeto capaz de lenguaje y acción puede participar en el discurso, cualquiera puede expresar sus posiciones, deseos y necesidades, y no puede impedirse a ningún hablante hacer valer sus derechos establecidos en las reglas anteriores, mediante coacción interna o externa al discurso” (Habermas, 1991:112).

Finalmente, lo que se ha querido decir con todo esto, es que los niños y las niñas son tan humanos como los(as) adultos(as), si por humano se entiende un ser que piensa, siente, actúa, se comunica, valora, crea, disfruta, participa, dialoga, resuelve problemas, ama, madura y está en desarrollo; procesos vitales que tienen ocurrencia dentro de una trama de relaciones en la cual desafortunadamente han ocupado lugares de segunda categoría debido a concepciones y sentimientos de infancia reduccionistas que se han perpetuado a lo largo de la historia humana y que estamos en mora de empezar a refundamentar como una etapa de crecimiento valiosa en sí misma y no como medio o paso obligado para ser adulto(a).

Es por eso que preguntar aquí por el Sujeto Niño(a) es punto de partida en la desinstalación de sentidos que se enquistan y desde allí rigen concepciones miopes y excluyentes, que le restan oportunidades de ser y hacer a los niños y a las niñas en sus diferentes escenarios de interacción con los(as) adultos(as).

Preguntar por el Sujeto Niño(a) es abrir paso hacia la comprensión del lugar que merecen y el que se les está otorgando a los niños y a las niñas en nuestra cultura en general, y en la escuela, en las prácticas relacionales y en los procesos educativos en particular, como una responsabilidad aún no cumplida con las nuevas generaciones.

Preguntar por el Sujeto Niño(a) es sumarse al intento de abrir camino para que los niños y las niñas de ahora y por venir, rompan el velo protector que les inhibe y excluye, y tengan la oportunidad de crecer siendo co-

protagonistas de un proyecto de vida en relación, fundamentado en principios generales de valor tales como la justicia, el respeto a los derechos y la responsabilidad solidaria.

Se intenta así poner de relieve la importancia de un tema que, pese a que en forma progresiva ha estado captando la atención desde diferentes ópticas (académica, gubernamental, no gubernamental, agencias bilaterales, multilaterales), no ha logrado los resultados esperados.

Esta opción por el Sujeto Niño(a) se apoya en tres supuestos básicos:

- Estamos en un proceso de recomposición del mundo que requiere educar para la mayoría de edad.
- La mera conciencia de los propios derechos es ya un indicador de desarrollo ético y moral por parte de los niños y las niñas.
- El mejor orden es el resultante de la conjunción armónica entre la experiencia adulta y la libre expresión infantil.

Como puede verse, el intento está orientado a recuperar un espacio real para los niños y las niñas en su condición de sujetos de derechos, que les permita “hacer una lectura crítica del mundo” (Freire, 2001:29), reclamar por lo que perteneciéndoles les ha sido negado y responsabilizarse solidariamente de los que les compete. Dicho de otro modo, no se puede esperar más para “reunir lo que fue separado, reconocer lo inhibido o reprimido y tratar como una parte de nosotros mismos lo que rechazamos como ajeno e inferior. Se trata aquí de la construcción de un sujeto humano cuyo monumento jamás se terminará y del cual, por consiguiente, nadie (individuo, sociedad o cultura) podrá decirse portavoz o representante privilegiado” (Touraine, 1999:186), como ha sido la costumbre en nuestra cultura.

Tras la búsqueda de sentidos que trascienden el hecho mismo de mediar

A medida que se avanza en la exploración y el ejercicio de la mediación infantil como alternativa para la solución de conflictos en el escenario escolar, se comprende que no se trata de una simple iniciativa cuyo sentido gira en torno al número de intervenciones y de conflictos resueltos; más

que eso, lo que se deja entrever es un proceso complejo en el que se estimula y favorece el desarrollo de múltiples competencias como respuesta a inquietudes, intereses, deseos, motivaciones y expectativas de los niños y las niñas que constituyen el grupo de proyecto y también de los(as) adultos(as) que participan en la orientación del proceso. Veamos algunos:

[...] yo no entendía qué era mediar, pero cuando me invitaron entré al proyecto porque quería aprender a trabajar más en equipo, estar con otros niños, compartir y hacer cosas importantes, porque uno por ahí solo es muy maluco (Catalina, 10 años).

Yo entré al proyecto como a los seis meses, al fin me recibieron de tanto insistir porque yo veía que era un grupo muy importante en la institución, que se respetaban y defendían el nombre del grupo. A mí me gusta estar en este proyecto porque aquí uno puede contar con compañeros que le guardan a uno la espalda, que lo valoran a uno como es y no lo banderean, que son compartidos y amigables, con ellos uno siente seguridad para participar y reclamar los derechos que a veces nos violan a los niños (Esteban, 10 años).

Expresiones como éstas develan que, más allá de mediar como contribución a un problema de convivencia identificado en la institución, coexisten otras razones importantes que motivan a los niños y a las niñas para vincularse y permanecer en el proyecto, mucho más ubicadas en el plano de la sociabilidad, de la construcción de vínculos, y ligadas a símbolos de pertenencia e intereses respecto de la cosa pública que, además, le permite a cada uno(a) “sentirse ya desde el comienzo miembro acogido y apreciado –valioso, por tanto– de un grupo humano con proyectos compartidos” (Cortina, 2001:110).

Así las cosas, empieza a notarse que más que el interés de prestar un servicio con el que se puede aportar al mejor estar de la comunidad educativa, hay una tendencia manifiesta de los niños y las niñas al asociacionismo para actuar colectivamente y expandir de esta manera sus libertades en función de reivindicar los derechos que consideran vulnerados o que les pueden violar en un momento determinado.

De otro lado, la confianza y otras virtudes sociales como la honestidad, la lealtad, la solidaridad y el sentido de responsabilidad para con los demás empiezan a ganar espacio en el lenguaje y la dinámica cotidiana, en la medida en que son reconocidos por los niños y las niñas como requerimientos básicos no sólo para la configuración de grupos sino para la interacción en su interior y desde ellos, sin los cuales es imposible participar en el debate público, en el que además de discutir asuntos de interés colectivo buscan posicionar sus voces infantiles y visibilizar sus intereses como sujetos de derechos.

Lo más importante de todo es que a uno lo conozcan y que cuando vayan a hacer alguna cosa piensen que habemos niños que nos duelen las injusticias y que somos capaces de hablar para que nos traten mejor, pero si todos no nos apoyamos los profes piensan que todo está bien y entonces ahí sí lo castigan a uno sólo si se pone a hablar (Lorena, 11 años).

Al referirse a su experiencia como mediadores(as), los y las estudiantes reconocen muchos aprendizajes que, además de habilitarlos(as) para intervenir y aportar en la solución negociada y pacífica de una situación conflictiva que fue por lo que inicialmente se sintieron convocados(as), les proveen de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales para discurrir y actuar como sujetos políticos en el escenario escolar y en los demás espacios de interacción con sus grupos de referencia, tal como lo manifiestan algunos de ellos:

Fuera de ayudar a resolver conflictos uno aquí aprende de relaciones, de comunicación, a quererse uno mismo, a respetar, a participar, a negociar y un poco de cosas, porque el que no aprende a vivir y a estudiar con los demás está fregado (Mateo, 9 años).

Yo creo que para todos el proyecto es algo muy importante que nos ha pasado en la vida, porque nos hemos dado cuenta que hay que formar equipos más sinceros, respetuosos y sobre todo a ser justos y responsables y eso a mí me encanta, porque uno aprende sin cantaleta, sino viviendo las cosas [...] aunque también se presentan muchos problemas, pero principalmente dialogando los resolvemos (Julián, 10 años).

La pertenencia al grupo de proyecto se constituye para los niños y las niñas en un acontecimiento muy significativo en su trayectoria de vida, porque es precisamente a partir del encuentro con otros y otras, en el ejercicio de un rol específico, “ser mediadores(as)”, donde empiezan a ser conscientes de su vocación política como algo que dota de sentido la realidad que vivimos y que, en palabras de Arendt (1999:45), “trata del estar juntos los unos con los otros, los diversos”, instaurándose allí como condición ineludible el reconocimiento y la tramitación de pluralidades.

Asumir actitudes favorables a la negociación y al reencuentro, y ejercer funciones mediadoras como lo hace este grupo de niños y niñas, requiere y a su vez permite a unos(as) y otros(as) construir aprendizajes que trasciendan el hecho meramente instrumental de mediar y, en su conjunto, aportan al desarrollo de la dimensión política. Tal es el caso de la creación de formas diversas para resolver una misma situación, la elaboración de argumentos y su puesta en escena en espacios de debate público, el autorreconocimiento de sus fortalezas y debilidades y, de manera simultánea, al reconocimiento de las de los demás, la valoración de actuaciones propias y ajenas junto a la construcción de juicios morales sobre las mismas, la tramitación pública de intereses comunes y la reinención de nuevas formas de relación.

A partir de aprendizajes como los anteriormente descritos, además de posicionar el ejercicio de la mediación como estrategia favorable a la solución negociada de conflictos, dentro de la cual los niños y las niñas cumplen con un rol especialmente significativo, valorado y novedoso dentro del escenario escolar, se crea al interior del grupo de proyecto un ambiente que facilita el proceso de *ser y hacerse* sujetos políticos en la medida en que son visibilizados(as) y reconocidos(as) como estudiantes activos(as) con derechos propios, capaces de expandir su libertad como diría Sen, en función de lograr lo que valoran ser y hacer, en su condición de sujetos individuales y colectivos.

La forma particular en que ha sido diseñado el proyecto “Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar” y el contexto interno que ha hecho posible su ejecución, caracterizados por la apertura a cualquier tipo de intervención siempre y cuando sea argumentada, por la confianza entre los miembros del equipo executor, por el respeto a las diferencias, por los espacios de deliberación y controversia sin presencia de ninguna decisión

sancionatoria que afecte la estabilidad de los participantes en cuanto miembros del grupo y por la creación conjunta de espacios de aparición pública para la tramitación de las pluralidades, son referentes empíricos que han contribuido de manera significativa a construir esta concepción de ser y hacerse sujeto político, de la que hoy dan cuenta los niños y las niñas que en él han participado.

Los encuentros de Mediadores se me parecen al programa que presentan en televisión sobre el congreso del país cuando están estudiando y votando por las leyes, aunque nosotros discutimos sin violencia y sin tratar mal a nadie, o sea que, nosotros también somos políticos (Juan David, 11 años).

Ciertamente, asuntos como el entusiasmo por la acción, la decisión de actuar en espacios que se salen del aula de clase y de la interacción de los pequeños grupos de estudios, además, de la seguridad que manifiestan de ser capaces de impactar positivamente la dinámica escolar con las acciones generadas desde su propio esfuerzo, que en muchos casos van en contravía de las costumbres y creencias del grueso de la comunidad educativa, caracterizan a estos niños y niñas como sujetos políticos, sin que ello quiera decir que la institución educativa en su conjunto, tal y como viene dinamizándose, pueda considerarse en consecuencia una comunidad política, tal como lo evidencia la preocupación de estas niñas:

Yo hay veces que miro lo que hacemos y me siento como de doble personalidad, pues en los encuentros y actividades del proyecto de Mediadores nos comportamos libremente pero en muchas clases y en otros lugares de la institución seguimos haciendo lo que quieren o les gusta a los profes . Yo no sé por qué no nos dan la oportunidad si somos capaces de hacer tantas cosas (Melissa, 10 años).

Lo que pasa es que uno necesita oportunidades y la confianza de los profes porque hay unos muy autoritarios que lo creen a uno incapacitado o cortico de pensamiento y nada más mandan y mandan [...] yo no sé ni por qué están de profes, sabiendo que para trabajar con niños se necesita paciencia y felicidad (Marleny, 9 años).

Sin duda alguna el asunto de doble personalidad, como intuitivamente lo denomina la niña de la nota anterior, hace referencia a la ambigüedad que suele presentarse en un ambiente educativo donde coexisten “la forma clásica de enseñanza, que se desarrolla preponderantemente, de manera cognitiva y receptivamente orientada a la autoridad” (Beck, 2002:144) y algunas experiencias que centran su atención en el estímulo al aprendizaje desde situaciones de acción, que a la vez que permiten el encuentro de sí mismo, desarrollan la capacidad para obrar de manera autónoma y autodeterminada en los espacios de interacción social.

Esta situación lleva a pensar que si bien hay un avance significativo en lo referente a la organización del grupo de proyecto, a las oportunidades que desde allí se crean para la expansión de la libertad, para la aparición en público y para la negociación de intereses, o dicho de una manera más general, para el desarrollo del pensamiento político de los niños y las niñas, también es evidente que poco se ha trabajado en función de la institucionalización de las acciones que con tal propósito se vienen promoviendo desde el pequeño grupo, de tal forma que puedan ser aprehendidas y reproducidas por muchos(as) otros(as) con economía de esfuerzos.

De tal modo que “esta transformación que incluye cambios cognitivos individuales, cambios en la cultura del grupo y en la distribución de recursos y responsabilidades en el grupo” (Ayesterán 1996:205) aún no puede contarse como parte de las acciones habituales y mucho menos afirmarse que se “está en la vía de construcción de un mundo social que contiene en su interior las raíces de un orden institucional en expansión”, tal como lo plantean Berger y Luckmann (1991:79).

Según lo anterior, se pone nuevamente en escena el requerimiento de que deseo, capacidad y oportunidad coincidan para la expansión de la libertad, asumida como esencia, fundamento y finalidad del “ser y hacerse político”, o dicho de otro modo, se requieren arreglos institucionales importantes para que las concepciones de ser y hacerse sujetos políticos, construidas por los niños y las niñas a partir de su vivencia en un proyecto particular, puedan ser re-creadas en un contexto de referencia más amplio como es el escenario escolar en su conjunto, pues, “un mundo visto de este modo logra firmeza en la conciencia; se vuelve real de una manera aún más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente” (Berger y Luckmann, 1991:80).

Hacia una nueva concepción de política que recoge el pensamiento de los niños y las niñas

Sin hacer una referencia explícita al término política ni diferenciar entre una u otra tendencia de pensamiento que lo sustente, bien porque el medio académico no les proporciona los elementos requeridos para ello o porque a su edad este tipo de precisiones conceptuales no se constituyen en asunto de interés, se devela en el discurso de algunos niños y niñas el rechazo categórico a la orientación política que se le da a la institución educativa, haciendo un especial énfasis en sus sentimientos de descontento, impotencia y malestar por la situación de desventaja que de todo esto se deriva para ellos y ellas, en su condición de menores como suele clasificarlos(as) la acción adulta, tal como puede verse en la expresión de Juliana, 10 años:

Los profes le imponen a uno las materias, los temas, las actividades, las tareas, las evaluaciones y hasta dónde debe sentarse y con quién juntarse, es como si creyeran que nosotros no pensamos y que por eso, todo lo tenemos que hacer como ellos nos dicen.

De otro lado, es curioso encontrar, a manera de contraste, niños y niñas que comparten las mismas situaciones ya descritas sin expresar ningún tipo de inconformidad o molestia por ello, unos(as) porque han construido la idea de que eso es lo mejor que pueden hacer sus maestros(as), otros(as) porque el estado de aletargamiento en que se encuentran como producto de la misma dinámica institucional les ha disminuido la posibilidad de crítica y acción o, porque simplemente no se atreven a manifestarse por temor a la ridiculización, a la represión o al castigo, prácticas relacionales que aún tienen vigencia en el ambiente escolar como lo ilustran los siguientes textos:

[...] ah, para qué dice uno nada si los profes viven hablando de participación pero cuando uno sugiere algo que les toca a ellos cambiar, dicen que lo tendrán en cuenta, pero las cosas siguen igual como si nada se hubiera dicho, porque ellos son los que mandan (Juan David, 11 años).

Yo le quisiera decir a la profe [...] bueno no voy a decir el nombre, varias cosas que no me gustan de su manera de enseñarnos, pero me da miedo porque cuando a ella le da rabia, abre los ojos horrible, le da un golpe al pupitre y las compañeras después se burlan de mí (Marleny, 9 años).

Pero es precisamente a partir de los unos(as) y de los otros(as), es decir, de los(as) que se atreven, de los(as) que quisieran hacerlo pero no lo logran y de los(as) que lo dicen todo con silencio temeroso, que se le ha ido dando forma a esta concepción de política posicionada sobre la base de un nuevo escenario escolar, en la que se recuperan las voces de los niños y las niñas como sujetos también políticos y se re-crea el pensamiento político arendtiano, llevándolo hasta donde la propia autora no le permitió que entrara, esto es, la institución educativa y su responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones.

Basta entonces remitirse a las experiencias compartidas y a los textos recopilados con los niños y las niñas, a sus miradas de asombro, de inquietud y de miedo en algunas circunstancias o a sus plácidos relatos y sonrisas de conquista en muchas otras, constitutivas de lo que Habermas (2001:288) denomina “*actitud expresiva* en la que el sujeto que hace presentación de sí mismo descubre ante un público algo de su interior, a lo que él tiene un acceso privilegiado”, pero que decide en algún momento y de manera voluntaria compartir con otros(as) porque se siente en confianza para hacerlo o porque considera que con ello aporta a la transformación de realidades que le afectan, como lo muestra este texto:

En mi casa a veces me dicen que si es que me creo muy grande, porque participo, me gusta analizar lo que pasa, dar ideas, discutir; y lo que pasa es que a mí no se me da nada hablar con cualquiera así nada más tenga diez años, pues yo creo que para eso no importa la edad. Aquí todos hemos crecido mucho porque nos gusta hablar y no dejamos que los demás hagan lo que nosotros tenemos que hacer (Luisa Fernanda, 10 años).

En definitiva, lo que interesa ahora es acercarse al texto político producido por los niños y las niñas desde su referente empírico como media-

dores(as) en situaciones de conflicto escolar y, con el apoyo en planteamientos de Arendt, no precisamente los referidos a educación donde se invisibiliza la niñez, sino a partir de su trabajo sobre categorías desarrolladas en el contexto de lo político como son: pluralidad, esfera pública, acción y discurso, dar cuenta de elementos que desde allí aportan a la refundamentación de la institución educativa como comunidad política y a la re-configuración de la cultura política desde el escenario escolar, los cuales trascienden concepciones reduccionistas que se han perpetuado a lo largo de la historia, afectando de manera significativa el desarrollo infantil.

En este orden de ideas, primero se analizan algunos vacíos identificados en el planteamiento de Arendt y posteriormente, retomando otros de sus grandes aportes junto a textos infantiles que ilustran una realidad muy diferente a la que ella consideró en su momento, se hace la discusión sobre las características de una institución educativa constituida como comunidad política, en la que los niños y las niñas se forman y ejercitan como sujetos políticos.

Ya entrando en materia de acuerdo al orden establecido, llama poderosamente la atención la manera en que Arendt, asuntos que rechaza categóricamente al referirse a política, se los atribuya sin ningún reparo a la educación, como sucede cuando hace alusión a que “el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo” (Arendt, 2003:299), lo cual no solamente refuerza el calificativo de reduccionista que ya se le había dado a la postura arendtiana frente a la educación, sino que también provoca malentendidos cuando son analizados sus planteamientos desde una óptica educativa.

Curiosamente en esta misma línea, a manera de contraste, Arendt (2003:300) plantea que “en política, esta actitud conservadora—que acepta el mundo tal cual es y sólo se esfuerza por mantener el *statu quo*— no lleva más que a la destrucción, porque el mundo a grandes rasgos y en detalle, queda irrevocablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y a crear lo nuevo”, pero si eso mismo sucede en educación parece que no importara, como si no fuera justamente a través de los procesos educativos, desde modalidades y esce-

narios diversos pero complementarios, que se construye el “entre Nos” al que ella reiterativamente se refiere como fundamento de la política.

Complementario a lo anterior, señala que “la educación no debe tener un papel en la política, porque siempre en la política tratamos con personas ya educadas” (Arendt, 2003:274), expresión que se aleja de la concepción de educación como proceso permanente, orientado a la constitución del sujeto posicionado histórica y socialmente, que no termina hasta tanto se extinga la vida. De otro lado, aparece nuevamente la discriminación entre niños(as) y adultos(as), porque si “el niño es el sujeto de la educación” (Arendt, 2003:285), por deducción no es un sujeto político.

Llama la atención que sea precisamente Arendt, que le dedicó buena parte de su obra al asunto de la comprensión de los fenómenos humanos, especialmente los referidos a las relaciones entre iguales así fueran distintos, no hubiese caído en la cuenta que “si los seres humanos somos interpretativos y relacionales, somos educables y educandos” (Mélích, 2002:96), por lo que no existe razón para sostener que unos cumplen esta condición y otros no.

Volviendo a este asunto del conservadurismo y a los vínculos en el ámbito de lo educativo, conviene subrayar la relación polarizada que establece Arendt entre lo viejo y lo nuevo, entre la experiencia y la avidez de poseerla y entre la niñez y la adultez, como si no fueran expresiones de un *continuum* que se requieren y complementan, como si la construcción de la historia le perteneciera a quienes llegaron primero y los demás sólo tuvieran el encargo de reproducirla, como si esa radical novedad de la que es capaz el ser humano recién llegado, “de quien cabe esperarse lo inesperado”, a la que hace alusión en su texto *La condición humana*, sólo fuera un privilegio del mundo adulto.

Posiciones arendtianas radicales como ésta, que acentúan la brecha intergeneracional cuya superación ha sido incluida en la agenda mundial por la infancia a partir de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, pierden todavía más vigencia con el discurso de niños y niñas como los(as) mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, para quienes:

[...] una escuela sin niños es como una reunión de adultos y una escuela sin maestros es un despelote (Kellyn, 9 años).

Curiosamente la separación entre los mundos adulto e infantil que propone Arendt a fin de protegerse el uno del otro, como si no fueran de una misma condición humana aunque sus lógicas sean diferentes, además de absurdo, inhibe según los niños y las niñas la posibilidad de complemento que advierten entre ellos, esto es, la alegría infantil entre los(as) adultos(as) y la organización adulta entre los(as) niños(as). Es claro que hay puntos encontrados entre el pensamiento arendtiano y el de los(as) niños(as), pues lo que para ella representa temor y hay que abordar de manera separada, ellos(as) lo conciben como necesario y posible; mientras ella desconoce y excluye, ellos(as) acogen e incluyen porque igual que les parece muy aburrido un mundo sin la alegría infantil, no conciben la infancia sin la orientación adulta:

[...] sin los profes nosotros no seríamos capaces de aprender solos, pero lo que nos gusta es que nos pongamos de acuerdo en muchas cosas, que no nos ignoren como si no pensáramos o no tuviéramos buenas ideas para mejorar cosas en la institución (Mateo, 9 años).

En efecto, lo anterior aporta elementos para concluir que el problema de la brecha intergeneracional más que en limitaciones de tipo cognitivo que les impida a los niños y a las niñas pensar y decidir como generalmente se hace ver, radica en la concepción adultocéntrica que se tiene de infancia, esto es, pensar al(a) niño(a) no en condición de lo que es y las contribuciones que desde allí puede hacer para su propio desarrollo y el de sus contextos de interacción, sino comparativamente con el adulto(a), relación en la que resulta generalmente en desventaja porque tampoco podría negarse el peso que tienen en nuestra cultura la experiencia y la acumulación de conocimientos como titularidades personales y de grupo. En el texto que sigue se recoge esta afirmación:

No es que los profes tengan que volverse niños como nosotros sino que nos tengan en cuenta nuestros derechos porque también hacemos parte de la institución, pensamos, podemos aportar y entonces que no manden ellos solos [...] ¿por qué en Mediadores nos sentimos como iguales? Y eso no le quita el respeto, la autoridad ni la edad a los profes (Andrés, 10 años).

Cabe entonces señalar que ese sentimiento de infancia construido durante la modernidad se queda corto para dar cuenta de la actual infancia y por eso se hace tan notorio “el desacople subjetivo entre la interpretación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto y el alumno real” (Lewkowicz, 2001:69) como bien lo ilustran las expresiones de los niños y las niñas mediadores(as), quienes una vez constituidos como grupo y fortalecidos en su capacidad de diálogo, en condiciones de simetría, gracias al sentimiento renovado de infancia que han construido y a la vez comparten y estimulan los(as) profesores(as) que les acompañen en el desarrollo del proyecto, reclaman su derecho a participar activamente en la dinámica del escenario en el que interactúan, lo que para Arendt es una de las condiciones básicas del “ser político”, así no se haya referido a la escuela.

Argumentos como los anteriores, que develan el sentido político que le atribuyen los niños y las niñas a su experiencia como mediadores(as) cuando reflexionan sobre ella ubicada en el conjunto de la dinámica institucional, no sólo refuerzan la necesidad de instalar “el paradigma deliberativo de la política con vocación jurídica” (Hoyos, 2005:221) como soporte de las relaciones entre los actores educativos, sino que también debilitan el planteamiento de Arendt (2003:291) de que “ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: éste es nuestro mundo”.

Es precisamente ahí, en lo que Arendt denomina protección de los(as) adultos(a) hacia los(as) niños(as) o introducción en el mundo para que crezcan sin perturbaciones, donde radica el sentimiento de inferioridad y minusvalía en que se siguen fundamentando los modelos pedagógicos orientadores de las prácticas educativas en muchas instituciones, caracterizadas por el seguimiento de instrucciones, la transmisión de saberes, los encuentros silenciosos, la competencia entre pares estimulada por los(as) adultos(as), la valoración extrema de los contenidos conceptuales en menoscabo de lo actitudinal, la entrega de las respuestas en lugar de convocar a procesos problematizadores y la “adulación como una manera de conciliar con ese plus de poder que se encuentra en el superior, de ganar sus favores, benevolencias, etcétera” (Foucault, 2002:305).

Surge de lado otra inquietud que se desprende del afán de conservar el orden establecido a través de la educación, pues ya no es tan fácil determi-

nar si el interés protector hacia los niños y las niñas es consecuente únicamente con el sentimiento de infancia relacionado con minoría, indefensión, incapacidad, ternura —por aquello de mimar— o también es porque “hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es” (Arendt, 2003:291), garantizando de esta manera la permanencia del *statu quo* a través del desarrollo de condiciones como la docilidad, la conformidad y la obediencia a las que hace alusión Bernstein y frente a lo cual se pronuncia Freinet (1981:141) cuando dice que la escuela “no ha modificado ni sus horarios, ni sus técnicas, ni su espíritu, no ha intentado adaptarse a la evolución radical”.

A esta altura de la discusión, no cabe duda que los planteamientos arendtianos y las prácticas educativas que resultan consecuentes con ellos distan sustancialmente de lo que este grupo de niños y niñas mediadores(as) han permitido develar en sus discursos y de lo que reconocen posteriormente en el proceso de validación como un texto producido entre todos(as), en el que ven reflejadas sus expresiones y la intención de las mismas; pero, curiosamente, se descubre que varias de las categorías y/o tendencias en las que se apoyan para referirse a su experiencia de interacción en el grupo de proyecto y/o en la institución educativa en general, tienen mucho que ver con asuntos trabajados por Arendt en su discurso político.

En consideración a lo anterior y sobre la base de los argumentos descriptivos, contruidos a partir del discurso de los(as) niños(as) mediadores(as), en los que aparecen de manera muy clara la valoración y el reclamo por la participación en asuntos que les competen como niños(as) y estudiantes, el uso de la palabra y la exigencia de respeto a ella en igualdad de condiciones que los(as) adultos(as), el disfrute por la aparición en público y la necesidad de que esto sea una práctica permanente, el reconocimiento al saber de sus maestros(as) y el reclamo por su falta de disposición a negociar puntos de desencuentro, el cumplimiento de los acuerdos y el reclamo por la responsabilidad solidaria como condición para la organización y el bienestar del grupo, la importancia de reconocerse y la necesidad de ser reconocidos(as), el valor de la confianza y el interés porque se evidencie en oportunidades para actuar de acuerdo a sus intereses infantiles, se concluye con Lewkowicz (2001:78) que “esa infancia que tenía como característica la incapacidad de darse una ley, de

construir un criterio autónomo sobre el mundo, hoy tiene su propio mundo, su mundo que es tan legítimo como el mundo adulto”.

Nada, pues, más expresivo que la alegría contagiosa de los niños y las niñas cuando tienen la oportunidad de debatir sobre su posición y la de los(as) maestros(as) en la cotidianidad del escenario escolar, “todos somos importantes, pero a veces sentimos como si quisiéramos que no existiéramos y sabiendo que nosotros los queremos y respetamos”, expresa a propósito Julián con voz entrecortada.

Nada más serio que la búsqueda de alternativas para la solución de un problema como aquel de reparar el vidrio que se quiebra con el desvío del balón, “aportemos todos el dinero para comprarlo, cada uno da de acuerdo a lo que le hayan echado para el refrigerio”, dice Esteban.

Nada más importante que la presentación del acto cívico que deben hacer sin la ayuda de su profesora, “todos tenemos que ser muy responsables, estudiar en la casa y venir a ensayar temprano entre todos, porque si no queda mal todo el grupo” dice Marleny.

Nada más justo que averiguar todo lo sucedido para hacer la reclamación por un derecho que le ha sido conculcado a una de las integrantes del grupo, “si nos toca vamos todos a la casa de Carolina a hablar con la mamá porque no es justo que le peguen con un palo y le dejen las piernas así. O si no le decimos a la *dire* que nos acompañe y la denunciemos en Bienestar Familiar”, manifiesta Melissa.

Nada más público que la convocatoria a una reunión para tramitar sus pluralidades “profe nos quedamos después de las 12 para hablar con usted porque no estamos de acuerdo que nos grite y nos ponga insuficiente a todos porque una compañera le hizo dar rabia”, dice Andrés.

Nada más político que el discurso y la acción posicionados en un escenario que sienten que les pertenece y por el que se responsabilizan solidariamente como grupo, “Mediadores es lo máximo pero tenemos que hacer que toda la institución sea como mediadores”, dice Laura Daniela.

Y al final de este recorrido, la ratificación de que “la ciudadanía del niño, su participación activa en la democracia social y en la democracia política es diferente, pero no menor que la de los adultos” (Baratta, 1998:52).

Bibliografía

- Álvarez, M. (1996), *La protección de los Derechos del Niño en el marco de las Naciones Unidas y el Derecho Constitucional español*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- Arendt, H. (1999), *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona.
- (2002), *La vida del espíritu*, Paidós, Barcelona.
- (2001), *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona.
- (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- (2004), *La condición humana*, Paidós, Buenos Aires.
- Ariès, Philippe (1960), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Barcelona.
- Ayesterán, S. (1996), *El grupo como construcción social*, Plural Ediciones, Barcelona.
- Baratta, A. (1998), “Infancia y democracia”, en García, Emilio y Mary Belfo (comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Temis, Buenos Aires.
- Beck, U. (2002), *Hijos de la libertad*, FCE, México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Carli, S. (2003), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1980 y 1995*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Cortina, A. (2001), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Santillana, Madrid.
- Freinet (1981), *El equilibrio mental del niño*, Laia, Barcelona.
- Freire, P. (2001), *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid.
- Foucault, M. (2002), *La hermenéutica del sujeto*, FCE, México.
- Habermas, J. (1991), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.
- (2001), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Taurus, Madrid.
- Hymes, D. (1972), “Introduction”, *Funciones of lenguajes in the classroom*, Courtney B. Cazden, P. John y D. Hymes (eds.), Teacher College Press, Nueva York.
- Hoyos, G. (2005), “Tolerancia y democracia en una política deliberativa”,

- La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*, Anthropos, España.
- Lewkowicz, I. et al. (2001), *Del fragmento a la situación. Notas para la subjetividad contemporánea*, Gráfica México, Argentina.
- Narodowski, M. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1980), *La relación entre antropología y teoría en la investigación educativa*, Documento, DIE, México.
- Schütz, A. (2003), *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*, Planeta, Barcelona.
- Touraine, A. (1999), *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, FCE, Brasil.