

**LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ESCENARIO DE FORMACIÓN POLÍTICA,
QUE SE CONFIGURA DESDE EL EJERCICIO MISMO DE LA POLÍTICA**

OFELIA ROLDÁN VARGAS

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA**

**MANIZALES
2006**

**LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ESCENARIO DE FORMACIÓN POLÍTICA,
QUE SE CONFIGURA DESDE EL EJERCICIO MISMO DE LA POLÍTICA**

OFELIA ROLDÁN VARGAS

**Tutor:
Doctor Vladimir Zapata Villegas**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**MANIZALES
2006**

Nota de aceptación

La tesis fue sustentada el día 4 de mayo de 2006 ante el jurado integrado por:

**André Noel-Roth
Claudia Vélez de la Calle
María Cristina García Vesca**

**Director de tesis: Vladimir Zapata Villegas
Presidente: Sara Victoria Alvarado Salgado
Secretaria: Eloísa Vasco Montoya**

**Lector Internacional
Diane N. Palmer**

Calificación: APROBADA

Mención: CUM LAUDE

**A ti , que siempre has compartido conmigo la esperanza de
llegar.**

CONTENIDO

1. TRAS LAS HUELLAS DEL SENTIDO DE “SER Y HACERSE SUJETO POLÍTICO”	7
2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	9
2.1. <i>Una problemática que cuestiona y preocupa</i>	9
2.2. <i>Recuento de caminos recorridos</i>	13
3. ACERCA DEL MÉTODO	25
3.1. <i>Sobre la investigación cualitativa</i>	25
3.2. <i>La etnografía como forma particular de construir conocimiento</i>	27
3.2.1. <i>Comprender: una manera ser y estar el mundo</i>	30
3.2.2. <i>Aportes a la comprensión, desde la particularización de generalidades</i>	33
3.2.3. <i>Sujetos que comparten significaciones a la par que construyen sus biografías</i>	35
3.2.4. <i>Proximidad entre quien conoce y, lo conocido y lo por conocer</i>	39
3.2.4.1. <i>La observación participante</i>	41
3.2.4.2. <i>El relato de experiencias</i>	44
3.2.4.3. <i>Entrevista en profundidad</i>	47
3.3. <i>La construcción del sentido paso a paso</i>	50
4. SE ALZA EL VELO PARA COMPRENDER LA REALIDAD QUE CUBRE	51
4.1. <i>El sentido de lo público</i>	51
4.1.1. <i>El nacimiento nos hace públicos(as)</i>	51
4.1.2. <i>La constitución de lo público desde la acción y la palabra</i>	54

4.1.3. Creación de foro público para la formación de sujetos públicos	59
4.1.4. Lo verdaderamente público de los denominados escenarios y bienes públicos: un atributo asociado a su dinámica.....	61
4.2. Sobre el sentido de la libertad.....	64
4.2.1. Libertad es comienzo, es natalidad, es reconocimiento.....	64
4.2.2. Libertad es continuidad, es desencadenamiento, es acción.	69
4.2.3. La libertad, un proceso que se construye en relación.	72
4.2.4. Ser libre es querer hacer y poderlo hacer	76
4.2.5. Ser y hacerse Sujeto Político desde el ejercicio de la Mediación: Vivencia que se hace palabra, y ...palabra que se hace texto.....	84
4.2.5.1. Tras la búsqueda de sentidos que trascienden el hecho mismo de mediar	85
4.2.5.2. Lo político no tiene edad	91
5. ESCENARIOS ESCOLARES POLÍTICAMENTE RE-CREADOS POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS A PARTIR DE LA EXPANSIÓN DE SUS LIBERTADES	96
5.1. Recuperación del sujeto niño(a) y expansión del concepto de política	98
5.1.1. Recuperación del Sujeto Niño(a) invisibilizado en el sentimiento de infancia arendtiano.....	100
5.1.2. Hacia una nueva concepción de política que recoge el pensamiento de los niños y las niñas.	112
5.2. LA ESCUELA, UNA COMUNIDAD POLÍTICA DONDE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SE FORMAN Y EJERCEN COMO SUJETOS POLITICOS	121
5.2.1. Recuperación del derecho al discurso que les ha sido conculcado.	123
5.2.2. Expansión de las libertades como medio y finalidad del ejercicio político.....	127
6. Y AL FINAL...ASUNTOS QUE SE DEVELAN Y PASOS QUE QUEDAN PENDIENTES DE DARSE.....	133
BIBLIOGRAFÍA	144

1. TRAS LAS HUELLAS DEL SENTIDO de “ser y hacerse sujeto político”

“Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto, de algo que va a revelarse”.

John Berger

Las páginas que configuran este texto, en el que se recoge parte fundamental de mis apuestas como persona, como profesional, como estudiante, como ciudadana y como investigadora durante los últimos cinco años de mi vida, son producto del trabajo dedicado a seguir huellas que me permitieran aproximarme comprensivamente a la concepción de “ser y hacerse sujeto político” que tienen los niños y las niñas participantes del proyecto “Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar” y a los referentes empíricos desde los que la han construido.

Acercarse a ellos y ellas para leer, o más estrictamente, para interpretar las historias, los hechos y las acciones que configuran sus propias vivencias, como una forma particular de buscar respuesta a la pregunta sobre cómo constituyen y reconstruyen estos contextos sociales de sentido, qué de ellos incorporan a su experiencia personal, qué modifican y a través de qué tipo de situaciones e interacciones eso tiene lugar, es un asunto que ha implicado la disposición incondicional de los niños y las niñas participantes para contar y contarse, para pensar y pensarse, para hablar y hablarse, ubicándose desde luego, en el plano de sus propias valoraciones, ideas, creencias, temores, anhelos y expectativas.

De acuerdo a lo anterior, se entiende el fenómeno social de ser y hacerse sujeto político en el escenario particular de la escuela como un “texto”, cuyo valor y significado parten de la propia interpretación que hacen los niños y las niñas de lo que sucede y lo que viven como participantes de una experiencia

particular, frente a la que develan sus intenciones, motivos y propósitos, tanto próximos como más remotos. Esta voz presente de quienes entretejen los sentidos y significados de las acciones en las que participan y/o de las que son observadores(as) directos(as) se constituye en el punto central del proceso interpretativo, o dicho de otro modo, son las que hacen comprensibles las vivencias para que puedan ser traducidas a contextos socioculturales más amplios por medio del lenguaje, que es finalmente lo que se pretende con un proceso investigativo de esta naturaleza.

Este camino ascendente que ha sido preciso recorrer para acercarme al universo de significaciones que circulan en la vida cotidiana, en la que actúan y se suceden este grupo de niños y niñas de quinto de básica primaria de la Institución Educativa La Esperanza de la ciudad de Medellín, que además de hacer parte de toda una dinámica institucional, comparten una experiencia de formación política como participantes del proyecto de Mediadores(as), no concluye, más bien, se dimensiona y cobra mayor sentido con la ubicación de este texto social en el espacio público.

En consecuencia, la pretensión última, por tanto, no es cerrar debate alguno, sino más bien, abrir la discusión en torno a lo que ahora estamos en condiciones de decir sobre la institución educativa, en tanto escenario de acción política, tomando como punto de referencia lo que conciben los(as) propios(as) niños(as) por “ser y hacerse sujeto político” desde temprana edad y las condiciones del contexto interaccional que han hecho posible la construcción de tal concepción.

De ahí que dirija mi especial reconocimiento a ellos y a ellas, los niños y las niñas participantes del Proyecto Mediadores(as) infantiles en Situaciones de Conflicto, por su espíritu audaz y apasionado, por su esperanza contagiosa, por su alegría aún en medio de las vicisitudes y por cada una de sus palabras y

acciones que marcaron huella y dotaron de sentido el texto que ahora se comparte.

De otro lado, para mis compañeras y amigas Magnolia, Irma y Dora Lucía, mi especial agradecimiento por su presencia permanente, por su disposición facilitadora de procesos y por su solidaridad incondicional en la preparación de la urdimbre y en la construcción del tejido que ahora se hace texto social.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

2.1. Una problemática que cuestiona y preocupa

Situaciones como "la profunda exclusión económica, política y social, la precariedad del Estado, la crisis de lo político, la fragilidad de las relaciones de convivencia, el bloqueo para la construcción democrática de lo público y la debilidad del sistema de justicia, seguridad y defensa son graves problemas a los que se enfrenta la sociedad colombiana" (Garay y equipo PNUD, 2002), que acotan un panorama de inestabilidad y van configurando una profunda crisis de entendimiento, obstaculizadora del desarrollo tanto en esferas amplias de la vida nacional como en los pequeños espacios de interacción cotidiana.

Los efectos de este momento tan crítico de la historia nacional, caracterizado entre muchas otras cosas, por la pobreza política y en consecuencia, por la fragilidad del tejido social, se reflejan de manera particular en la escuela como escenario de socialización política, centralizando en su función gran parte de la esperanza de configurar una sociedad más próspera, más equitativa, con un funcionamiento racional e incluyente, que nos permita avanzar hacia una humanización más plena, para lo cual es muy probable que no esté preparada ni haya iniciado conscientemente el camino de preparación.

No obstante, la escuela por razones obvias de compromiso con las nuevas generaciones, en momentos históricos como éste, impregnado de cambios vertiginosos, de rupturas paradigmáticas y de importantes signos de fragilidad de la vida en común, donde ha tomado curso la idea de que “se han perdido las raíces, las anclas y los pilares con que nos hacemos y nos mantenemos en el mundo” (Sacristán, 2001.pág. 38), ha empezado también a nombrar y a hacer visibles esas preocupaciones respecto a la niñez, discutidas en encuentros regionales y planetarios e introducidas tímidamente en la agenda nacional, a partir de las cuales queda claramente establecida la necesidad de aportar, entre muchas otras cosas, a la organización de la convivencia, como factor importante en la creación de condiciones favorables al desarrollo de los niños y las niñas.

En la base de esta tensión entre la realidad y el deber ser, y entre la inmediatez de las demandas urgentes y el requerimiento de arreglos estructurales en los escenarios de interacción, para que puedan aportar significativamente en la construcción de las redes sociales que nos conectan a unos con otros, como seres culturales que le damos sentido al mundo y nos constituimos a partir del sentido otorgado por otros y otras, siempre estará vigente una concepción del SER niño o niña, que orienta en gran medida los comportamientos y actitudes de los(as) adultos hacia ellos, el tipo de educación y su estatus al interior de la familia, la escuela y la sociedad en general.

En este sentido, si se hace un recorrido por las dos últimas décadas se encuentra que la mayoría de las acciones macro y/o micro sociales, tendientes a la promoción del desarrollo infantil, impulsadas desde iniciativas gubernamentales, grupos organizados de la sociedad civil e instituciones educativas de diferente nivel y naturaleza, se fundamentan en cualquiera de las siguientes tres concepciones sobre niño o niña:

La prospectiva: el niño y la niña son concebidos como futuros(as) adultos(as) y tras la obsesiva preparación para el mañana que caracteriza esa perspectiva adultocéntrica, se les cierran las puertas para la vivencia plena del presente, situándoles de esta manera como una prolongación, sin un tiempo y un espacio definidos para vivir a plenitud su niñez, como si no fuesen seres legítimos en su totalidad influenciados por unas condiciones espacio temporales particulares, a las que a su vez influyen; sino transeúntes permanentes hacia la vida adulta.

Desde esta concepción, que tiene sus orígenes en los siglos XVI y XVII, se considera que los niños y las niñas están llamados a adoptar las mismas conductas de los(as) adultos(as), sólo que por su nivel primario de experiencia, se deben estar entrenando permanentemente para que cuando superen la edad entren en la verdadera actuación, que se ha venido reforzando desde los diferentes escenarios de socialización.

La adaptativa: el niño y la niña son concebidos como seres pasivos, que recién llegan a hacer parte de un orden social ya establecido, entendido como una realidad objetiva, que tiene una dinámica particular regida por costumbres, principios, normas y leyes, independientes de las realidades individuales que la componen, al cual ellos y ellas están obligados a adaptarse.

Esta manera de concebir al niño y a la niña como seres destinados a aprehender y a apropiarse de la cultura en su condición de nuevas generaciones, tiene su fundamento en enfoques de tipo macrosocial como el funcionalismo estructural y es ampliamente desarrollada en los trabajos de Durkheim y Mannheim, en los que la educación cumple la función de regular el comportamiento y hacerlo previsible. Esta visión refleja que el(a) adulto(a) es quien decide lo que el niño o la niña tienen que ser y hacer.

La resolutiva: el niño y la niña son concebidos como sujetos carentes o incapaces, que requieren soluciones o satisfactores eficaces, no siempre

sinérgicos, para sus necesidades de crecimiento y desarrollo asociado esto la mayoría de las veces a la implementación de programas, proyectos o acciones paternalistas de carácter inmediatista y de tímidos alcances, para atender a manera de emergencia a poblaciones infantiles consideradas altamente vulnerables.

Esta concepción resolutive, desde la que se explica la incapacidad para trascender los límites de la protección institucional y subsidiaria del Estado, se evidencia en acciones puntuales para enfrentar problemáticas existentes, que por lo focalizadas, temporales y reactivas, no logran constituirse en factores promotores del desarrollo humano y, según Bustelo y Minujin (1998, pág. 38), “continúa predominantemente caracterizándose por la preocupación de contener la pobreza con un estilo asistencial-clientelista de programación que asume una función compensadora de los ajustes económicos”, lo cual provoca mayor disgregación social y en consecuencia, mayores índices de exclusión e inequidad para los niños y las niñas.

La marcada tendencia a anclar las políticas, los programas y los proyectos para la promoción del desarrollo infantil en concepciones reduccionistas, como las tres que se acaban de explicitar, ha hecho que las condiciones en que se encuentra actualmente la niñez, disten substancialmente de lo que se ha pronunciado como deseable y que se siga perpetuando la idea, por siglos generalizada en nuestra cultura, del niño y de la niña como sujetos menores, incapaces de tomar decisiones por simples que éstas sean, aduciendo que es escasa su edad y corta su experiencia, lo cual puede verse reflejado en la carencia, la distorsión y/o la obstaculización de procesos que realmente aporten a su reconocimiento como sujetos políticos, titulares de derechos y capaces de participar en el debate y la toma de decisiones sobre asuntos relacionados con su situación de vida y su condición infantil en general.

2.2. Recuento de caminos recorridos

Tomando como base las generalidades de contexto antes descritas, que determinan unas condiciones particulares para el desarrollo infantil y buscando una mayor aproximación al objeto de este estudio, se encuentra que según los registros de la historia, el interés por indagar sobre la relación entre niñez y política es relativamente nuevo, data de la segunda mitad del siglo XX y se acentúa de manera significativa en sus dos últimas décadas, como consecuencia de las expectativas que genera la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y las acciones que a partir de ella se promueven en el nivel mundial, aunque desde comienzos del siglo pasado, se encuentran estudios importantes, ya en un plano mucho más específico, sobre las ideas políticas de los niños americanos, de acuerdo a los relatos de Barnes, referenciado por Del Val (1990, p. 39).

Haciendo un esfuerzo de síntesis, se pueden identificar tres grandes tendencias que recogen el trabajo investigativo en torno a la relación niñez y ámbito de la política que es importante recuperar y presentar como antecedente del texto que ahora se construye: las que se refieren a socialización política, las relativas a la construcción de nociones políticas, dentro de las cuales están las que buscan esclarecer el origen de las mismas en los distintos períodos del desarrollo y finalmente, se encuentran los estudios referidos a la participación directa de los niños y las niñas en el ámbito de la política. A manera de ilustración, se presentan a continuación algunos detalles de cada una de ellas:

Las investigaciones sobre socialización política, orientadas a establecer la influencia que pueden tener escenarios como la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación en el conocimiento adquirido y/o construido por los niños y las niñas respecto al funcionamiento del sistema

político y las instituciones. Este tipo de estudios, realizados desde una concepción más bien reduccionista, indagan por la forma en que se ha transmitido la cultura política de generación en generación, o dicho de otro modo, dan cuenta “de la inculcación deliberada de prácticas, informaciones y valores políticos mediante agentes instructores a los que se ha atribuido formalmente esta responsabilidad. Una concepción más amplia englobaría todo tipo de aprendizaje político, formal o informal, deliberado o no, en todos los estadios del ciclo vital” (Greenstein, 1987, p.21).

Pertenecen a esta tendencia, muchos estudios de naturaleza masiva como los de Greenstein (1987), en los que se recoge la información a través de encuestas o censos de carácter nacional o regional y a partir de los cuales se establece que tanto el sexo como la clase social influyen en el aprendizaje político, teniendo la familia un importante papel en la construcción de modelos que incluyen o marginan la participación política. De manera complementaria, los estudios de Greenstein, han demostrado que en lo referente a la dimensión política, primero se desarrollan las actitudes y después los conocimientos, es decir, que hay un predominio de lo afectivo frente a lo cognitivo.

De otro lado, por esta misma línea investigativa, se encuentran los trabajos de Torney (1989), Hess (1988) y Rebelsky (1987), citados por Del Val (1990, p. 94) en los que se concluye que los niños y las niñas centran su atención en aspectos concretos de la política, como es el caso de caracterizar a funcionarios del gobierno y finalmente, podrían mencionarse los estudios de Wolfenstein y Kliman (1985, p.50), así como los de Clarke y Soule (1971, p.83) que avanzan un poco más hacia la comprensión de las actitudes y opiniones de los niños y las niñas frente al asesinato de figuras políticas.

Los estudios sobre la construcción de nociones políticas, están orientados a indagar sobre la calidad de los conocimientos e ideas políticas que adquieren y construyen los niños y las niñas y su relación con los estadios de desarrollo cognitivo y moral, apoyados desde luego en los referentes teóricos de Piaget y Kohlberg. En ellos se utilizan como estrategias de recolección y análisis de la información las situaciones figuradas e hipotéticas para que los niños y las niñas discutan, deliberen y decidan desde el supuesto de que se encuentran experimentando situaciones similares a las allí planteadas.

En esta línea de trabajo se encuentran estudios como: La función de la leyes, realizado por Adelson (1989), La relación entre el bien público y los derechos individuales de Gallatin y Adelson (1990) y La necesidad de la organización política y el reconocimiento de conflictos sociales de Berti (1985), a partir de los cuales se concluye que la edad es un factor determinante en la comprensión de los intereses de grupo, en la identificación de la función que tienen las leyes de salvaguardar los derechos y en la posibilidad de participar en la re-formulación de las mismas.

Connell (1981) por su lado, también hace aportaciones significativas sobre la forma en que se va desarrollando el orden político y en este sentido, propone diferentes estadios o niveles.

Otro aporte significativo es el que ha venido haciendo El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- desde 1998 cuando crea su Programa Constructores de Paz con un componente importante de investigación, orientado a generar conocimiento sobre los imaginarios, las actitudes y los valores de niños y niñas en torno a la violencia y a la paz, antes y después de implementar su propuesta educativa elaborada por niños(as)

para niños(as) e implementada en 32 instituciones educativas y de protección en diferentes regiones del país.

Como consecuencia de los estudios realizados en el marco de esta línea de trabajo, se concluye que el entendimiento del orden social es la base para la comprensión de la política, lo cual está a su vez estrechamente relacionado con el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo alcanzado por los niños y las niñas, dentro de lo cual los actores educativos familiares, escolares y comunitarios juegan un rol muy importante en lo relacionado con la creación de ambientes educativos que favorezcan la participación democrática.

Estudios sobre las prácticas o actividades de niños y niñas en el ámbito de la política. En esta línea de trabajo se incluyen las investigaciones orientadas a dar cuenta del nivel de organización de los grupos infantiles que participan y/o protagonizan movimientos y manifestaciones de diferente índole, como una forma de reclamar sus derechos y hacer su presentación pública en los contextos de interacción. Estos son estudios que se realizan fundamentalmente con grupos de niños(as) trabajadores(as) y/o en situación de calle, que por sus mismas condiciones de vulnerabilidad empiezan a desarrollar ciertas habilidades para el liderazgo y la constitución de redes de apoyo.

Entre los trabajos más significativos está el de Liebel (1994, p. 84) que hace un recorrido a los movimientos sociales de niños(as) trabajadores(as) en América Latina, destacando entre sus características la debilidad de sus liderazgos como consecuencia de la movilidad y la fuerte dependencia de los adultos.

Complementario a este esfuerzo investigativo surge el de Hart (2001, p. 59), quien logra clasificar la participación de los niños y las niñas en ocho niveles,

los cuales se reducen realmente a cinco, porque los tres primeros – manipulación, decoración y participación simbólico- no son considerados verdadera participación. Los cinco restantes: – asignados pero informados; consultados e informados; iniciada por los adultos con decisiones compartidas con los niños; iniciada y dirigida por los niños y finalmente, iniciada por los niños con decisiones compartidas con los adultos- muestran la exigencia cada vez mayor en cuanto a la intervención de los niños y las niñas en la reivindicación de sus propios derechos, situación que, según este investigador, se torna cada vez más difícil de ejemplificar debido a la cultura adultocéntrica que nos caracteriza.

En esta misma línea se inscriben los trabajos realizados por Corona (2001, p.49) sobre las actitudes y la participación política de niños y niñas vinculados a un movimiento comunitario en Tepoztlán y Morelos en México , en el que está muy presente la cultura política del país en general y la de la comunidad en particular.

Además de los esfuerzos de las instituciones y de los grupos liderados por los(as) investigadores(as) que se acaban de mencionar, clasificados en una de las tres tendencias de acuerdo a la especificidad de su interés investigativo, existen otros desarrollos institucionales de carácter nacional e internacional , que no es tan sencillo ubicar porque dada la complejidad de sus propósitos y la naturaleza de sus acciones aportan en dos o en las tres tendencias. Por esta razón se presentan a continuación de manera independiente:

- Asociación Chilena pro Naciones Unidas –ACHNU-, organismo no gubernamental creado en 1991 que trabaja desde entonces en el fortalecimiento de la participación infantil y juvenil en Chile. A través de procesos educativos, de gestión local e investigación ha demostrado gran

compromiso en la creación de condiciones favorables a la cualificación de políticas públicas, a la búsqueda de efectividad de los derechos de niños, niñas y jóvenes y al consecuente reconocimiento social y político que les corresponde.

- UNICEF, a partir de la promoción y divulgación de un enfoque participativo de la familia, la escuela y la comunidad en los programas y proyectos que apoya, reconoce a niños, niñas y adolescentes como personas con una visión propia, con capacidad para influir en asuntos acordes con su edad y madurez. De otro lado, participa directamente en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo e investigación orientados a la formación de la opinión en adolescentes, al fortalecimiento de las elecciones infantiles y muchos otros tipos de acciones en los niveles nacional, regional y global.
- El Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia –IUNDIA-, creado por la Junta de Gobierno, El consejo Social de la Universidad Autónoma de Madrid y la Junta Directiva del Comité Español de UNICEF, lleva a cabo proyectos de carácter interdisciplinario, en colaboración con las distintas Facultades, Escuelas, Centros e Institutos de la Universidad Autónoma de Madrid –UAM-. En el marco de sus líneas de investigación sobre necesidades y derechos de la infancia, ha producido conocimientos relevantes que aportan al desarrollo de los niños y las niñas. El trabajo infantil, el derecho a la educación en niños hospitalizados, la violencia entre iguales en el medio escolar, la coeducación y derechos de las niñas, ciudades amigas de la infancia, el uso del espacio y el tiempo por los niños y las niñas y la participación infantil en el escenario escolar, se han constituido en los objetos de estudio prioritarios del IUNDIA, desde los cuales ha hecho grandes aportes para la redefinición de políticas públicas de infancia en el país.
- El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez -COMEXANI-, desde un trabajo investigativo pionero en América Latina durante los años 1999 y 2000, al

reunir a diferentes grupos de personas que coordinan y colaboran en programas de fomento a la participación infantil en ciudad de México y en los Estados de Morelos y Yucatán, concluye que: persisten serias dificultades en las relaciones entre los(as) adultos(as) y los(as) niños(as); es necesario trabajar en el desarrollo personal y la formación de quienes se dedican a fomentar la participación infantil; es preciso revisar la manera en que se ha incluido a la niñez en la lucha por sus derechos; son pocos los textos disponibles para la discusión teórica, además de ser notoria la ausencia de voces femeninas en este tipo de literatura.

- El Instituto de formación Matriztica de Chile, bajo la dirección de los investigadores Humberto Maturana y Ximena Dávila, ha venido reflexionando y dirigiendo sus acciones investigativas hacia el fortalecimiento de una ciudadanía comunicativa desde la infancia.

De su reflexión sobre la participación y de la realización de experiencias ciudadanas infantiles, a partir del gran encuentro nacional del año 2000 en el que participaron niños y niñas como sujetos sociales, concluyen que lo que hace al(a) ciudadano(a) es la capacidad, en compañía de otros(as), de crear o re-crear el orden social que él o ella quieren vivir, aceptar, proteger y fortalecer, cosa que es posible y además necesaria para ser legitimados en su totalidad en cada instante y no como seres en tránsito hacia la vida adulta.

Así mismo, asocian la ciudadanía infantil con la participación en el ámbito público, donde la comunicación como estrategia, convoque a que los niños y las niñas interactúen, se configure su voz, fortalezcan la confianza en sí mismos(as) y avancen en la construcción de su propia identidad y en la del grupo al que pertenecen.

- Asociación Atelier de Pédagogie Urbaine de Bruselas, promotora de la primera experiencia de pedagogía urbana en el mundo, llevada a cabo con mil niños(as) de medios desfavorecidos y/o extranjeros, cuyo principal objetivo fue el aprender a convivir en la ciudad. Este proyecto de carácter cualitativo se desarrolla a partir del seguimiento, observación y registro del comportamiento de niños y niñas de 8 a 12 años, durante muchas semanas. Se apoya en prácticas interactivas y audiovisuales que buscan enriquecer y estimular la curiosidad intelectual, emocional y estética respecto a la ciudad en la que viven.

En este proyecto, los niños y las niñas pueden expresarse de manera espontánea e implicarse concretamente en la re-creación de su medio ambiente construido, en este sentido, acceden a la historia de las ciudades, sus especificidades y sus características comunes y en ejercicio público, legitimado desde el derecho que les otorga el ser ciudadanos(as), debaten y deciden respecto a formas particulares de llenarlas de mayor sentido.

- De otro lado, Marta Maurás, Alberto Minujin y Raquel Perczek, investigadores y funcionarios activos de organismos Internacionales como Naciones Unidas y UNICEF respectivamente, han demostrado y hecho efectivo su interés por el asunto de la ciudadanía infantil ubicando en el plano de la discusión la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, como una de las herencias significativas que recoge el presente siglo, “puesto que otorga el estatus de sujetos plenos de derecho a los niños, niñas y adolescentes, los cuales constituyen el 37% de la población del planeta y el 40% de la población de los países en desarrollo” (Wewitt y Minujin, 1999, p.73).

A manera de ilustración, entre muchos aportes de estos investigadores se rescatan:

- La percepción del avance significativo en cuanto al reconocimiento de los derechos humanos en la región latinoamericana, según ellos “cada vez más los niños y niñas, que hasta muy recientemente no podían emitir opiniones válidas o eran sujeto de castigos físicos como parte de la normalidad de la vida familiar y escolar, reciben una consideración acorde con sus derechos. Si bien estos avances se dan en un contexto de extremas desigualdades y de manera simultánea con violaciones cotidianas a los derechos humanos, son importantes porque representan un punto de partida y la posibilidad de cambio” (Wewitt y Minujin, 1999).
- La infancia y la adolescencia deben ser consideradas prioritariamente, desde el reconocimiento de sus derechos, en cualquier intento de cualificación de política pública y de cambio en general, por ser éstas precisamente las franjas etáreas más propicias para la formación en valores, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento del capital social como base del desarrollo.
- El empoderamiento de la mujer y de la niña, es pilar básico para el desarrollo de una sociedad latinoamericana justa, equitativa e incluyente.
- La familia es el escenario de socialización donde se aprenden e internalizan en los primeros años y a través de las prácticas cotidianas los valores humanos que fundamentan el ejercicio de la ciudadanía.
- La apertura de espacios de participación de los niños y las niñas en la escuela, la familia y la sociedad en general, se postula como un gran reto para este milenio y en ese sentido, se recomienda el aprovechamiento de los espacios ya creados por el fenómeno de la globalización..

Como resultado de estos esfuerzos y de muchos otros que quedan sin mencionarse, realizados desde instancias gubernamentales, instituciones educativas, organismos bilaterales, organizaciones no gubernamentales, individuos y grupos de investigación, con el interés de aproximarse comprensivamente a la situación de la niñez en relación con el mundo adulto y construir alternativas que aporten a su visibilización y empoderamiento, se han llevado a cabo grandes movilizaciones sociales y se han ejecutado proyectos de investigación y desarrollo de gran envergadura, a través de los cuales se han ido posicionando la importancia y el requerimiento de concebir a los niños y a las niñas como prioridad y como sujetos de derechos.

De manera simultánea a ese posicionamiento, por lo menos desde el discurso, de la niñez como prioridad y con derechos, y también como consecuencia de los esfuerzos y movilizaciones ya descritos, se visibilizan problemáticas y emergen inquietudes asociadas a diferentes campos del desarrollo infantil, entre las que me interesa destacar especialmente el que los niños y las niñas no se reconozcan ni sean reconocidos(as) como actores(as) importantes de su propio desarrollo y del de sus contextos de referencia, debido a la marcada tendencia adultocéntrica que caracteriza a nuestra cultura.

Aunque se reconoce que para enfrentar la coexistencia de problemas como los que se vienen mencionando, característico no solamente de Colombia y América Latina sino de muchos países del mundo, han ido emergiendo en el transcurso de las últimas décadas algunas alternativas apoyadas en procesos investigativos, éstas no han logrado el impacto esperado, en términos de la generalización de la esperanza y el fortalecimiento de la confianza en un presente, que aporte efectiva y eficazmente al desarrollo de niños y niñas con capacidad y habilidad para participar en y de la vida pública con solvencia, autonomía y liderazgo.

Una vez delimitado el campo, y dada la complejidad del objeto de estudio, en tanto, está asociado a las experiencias vitales humanas de un grupo de niños y niñas que interactúan cotidianamente en la escuela como lugar de encuentro y aprendizaje, en el que se conjugan sentimientos, pensamientos, acciones, emociones e imaginarios, que por su misma naturaleza sería imposible fragmentar, aparecían muchas preguntas que fue preciso integrar para avanzar hacia dos propósitos definidos: orientar la búsqueda de aportes teóricos que ayudaran a comprender la manera en que un grupo de niños y niñas, que participan en una experiencia particular de mediación de conflictos, avanzan en la construcción de su pensamiento político y, por derivación, el papel que juega la escuela en ese ejercicio cotidiano de ser y hacerse sujetos políticos.

Siguiendo en esta perspectiva, es claro que la concepción que tienen los niños y las niñas sobre ser y hacerse sujeto político y los referentes empíricos a través de los cuales la han construido iba emergiendo como pregunta central de esta investigación, acompañada de la pregunta por su relación con el sentido de la libertad que construyen a partir de la mediación adulta y entre pares en su interacción cotidiana en el escenario escolar en general y como participantes del proyecto de Mediadores(as) en particular.

Fue así como se logró definir la hipótesis: *la expansión de la libertad fortalece la experiencia política de los niños y las niñas en el escenario escolar*, la cual ya se venía configurando desde hace algunos años como testimonio vivo del encuentro permanente entre la discusión teórica y la práctica cotidiana con los diferentes grupos de niños y niñas que han participado en el Proyecto Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar. Como requerimiento para el desarrollo de esta hipótesis fue preciso construir un referente conceptual que la contuviera y desde luego, penetrar en el mundo de las vivencias para aproximarse de manera directa a sus sentidos, de lo cual se dará cuenta en el capítulo referido a la cuestión del método.

Aunque en lo referente a la dimensión política, los niños y las niñas constituyen un grupo social poco atendido como objeto de reflexión teórica, sin embargo fue posible construir un primer tejido conceptual, que apoyó de manera significativa este interés particular de comprender y develar su concepción de lo político y los procesos a ello asociados, a partir de los aportes de la tradición psicológica denominada Sociocognición, especialmente algunos planteamientos de Piaget y Kohlberg sobre desarrollo moral y algunas contribuciones de Vygotsky sobre la construcción social de la realidad, las cuales se complementan con trabajos de teóricos de la sociología moderna como Blumer, Mead y Stryker, creadores e impulsores del Interaccionismo Simbólico y Berger y Luckmann, construccionistas sociales.

Se retoman aportes de este enfoque teórico porque considera a los sujetos, niños y niñas, desde una perspectiva psicosocial, en la que el interés no se centra en el conocimiento de los procesos psíquicos superiores, sino en la manera en que el desarrollo cognoscitivo está vinculado o interconectado con variables de naturaleza social, referidas tanto al contexto socio cultural e histórico concreto en que viven los sujetos, como al conjunto de influencias que operan desde los(as) otros(as).

De igual modo, se retoman algunos de los planteamientos que configuran el pensamiento político de Hannah Arendt, considerada una de las grandes pensadoras del siglo XX, los cuales hacen parte del universo teórico desde el que se ha venido pensando y discutiendo el fenómeno de la acción política durante las últimas décadas, aunque es importante resaltar que en su reflexión los niños y las niñas no logran el estatus de sujetos políticos, asunto que resulta importante de considerar y debatir, como podrá verse más adelante.

3. ACERCA DEL MÉTODO

Volver sobre lo hecho para dar cuenta de como se hizo, es algo así como aprender de nuevo, es mudarse a la reflexión para sustentar por qué se eligió un camino y no otro, es entrar en diálogo y facilitar la comprensión de otros y otras que desprevenida o intencionalmente se pueden acercar a los resultados de este estudio, es apoyar en la rigurosidad de una lógica investigativa el contenido de un texto construido socialmente y es finalmente, aportar al desarrollo de la etnografía como posibilidad de acercarse comprensivamente a las prácticas vitales humanas.

3.1. Sobre la investigación cualitativa

“Podríamos decir que la adopción de un método investigador se basa en la mera adecuación a un propósito. Sin embargo, Gouldner ha observado que la percepción de los sociólogos nace de dos fuentes: a) los estudios empíricos y la teoría; y b) las “realidades personales” (Gusfield,1990, pág. 104). Los primeros suelen admitirse, y las segundas esconderse. Y, no obstante, pueden ser los factores más relevantes, tanto para elegir y dirigir la investigación como para el investigador”.

Peter Woods.

El derrumbamiento de los grandes relatos y el posicionamiento del interés por el sujeto personal que vivencia el mundo en procesos intersubjetivos particulares, característicos de la postmodernidad o de la “segunda modernidad” como la denomina Sacristán (2005, p.15), son condiciones que favorecen la expansión y refinamiento de la investigación cualitativa, como una forma de construir conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven, perspectiva que ha venido tomando auge en el contexto latinoamericano en las últimas décadas.

Una vez que “emerge, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto con sus dimensiones personales: afectivas, emocionales y biográficas” (Chamberlayne, Bornat y Wengaf, 2000, p.48), se controvierne la tradición positivista como el modo de cientificidad, que durante mucho tiempo dominó casi por completo las ciencias sociales, se deja de lado el viejo debate de la objetividad como producto del distanciamiento riguroso y controlado entre el sujeto cognoscente y el fenómeno por conocer y se abren nuevas posibilidades de construir conocimiento al reconocer que “la estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo, sino también para sus intérpretes científicos”(Schütz 1993, p. 38).

Más que hacer una disertación sobre las bondades y/o limitaciones de la investigación cualitativa, un tanto joven en nuestro contexto, o de establecer un paralelo con los aportes y/o dificultades identificadas en las formas tradicionales de hacer ciencia desde una perspectiva cuantitativa, a lo cual le han dedicado otros(as) investigadores(as) esfuerzos significativos, me limitaré a exponer las razones por las cuales “ser y hacerse sujeto político en el escenario escolar”, asumido como el objeto de este estudio, debía ser abordado desde esta lógica investigativa y no desde otra.

Con el replanteamiento del papel del sujeto investigador y la inclusión de la subjetividad en el proceso de comprensión de los fenómenos sociales, “constituidos en parte por conceptos del sentido común” (Schütz, 1993, p. 38), donde el lenguaje se convierte en objeto y mediación, para aproximarse comprensivamente a la experiencia vital humana, la investigación cualitativa se constituye en la más adecuada, por no decir la única, forma de develar no sólo el sentido de las complejas interacciones sociales de este grupo de niños y niñas que nos ocupa, sino también entender las condiciones del contexto escolar que enmarca su experiencia.

Para dar cuenta comprensivamente del sentido que le atribuye este grupo de actores, en su condición infantil, a sus gestos, a sus palabras, a sus miradas, a sus silencios, a sus acciones y a sus inmovilidades, es necesario trascender las simples apariencias hasta llegar a las raíces del fenómeno en cuestión, con rigor científico más no con rigidez y con una relación permanente de reflexividad frente al contexto a nivel del objeto de estudio y del método, tal como lo plantean Noya (1995, p. 48) y Grbich (1999, p. 68).

Sólo la perspectiva cualitativa permite asumir metodológicamente un carácter dialógico respecto a las creencias, las costumbres, los prejuicios, los sentimientos, las emociones, entendidos como elementos de análisis utilizados para producir conocimiento sobre la realidad humana, desde la que se “ofrece a ambos, al yo actuante y al observador que interpreta, no sólo el simple acto significativo y el contexto o configuración de significado al que éste pertenece, sino todo el mundo social en perspectivas plenamente diferenciadas” (Schutz, 1993, p. 38).

3.2. La etnografía como forma particular de construir conocimiento

“...el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible, refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderla”

Droysen

La inquietud presente a lo largo de la historia por interpretar lo interno y subjetivo del ser humano y los motivos de sus acciones, mucho más acentuada con la complejidad característica de la sociedad postindustrial, ha favorecido el surgimiento y desarrollo de diferentes corrientes hermenéuticas como: Las Ciencias del Espíritu de Dilthey, La Sociología Comprensiva de Weber, La Formación de Conceptos y Teoría de las Ciencias Sociales de Schütz, El

Lenguaje como Medio de la Experiencia Hermenéutica de Gadamer, y La Filosofía del Lenguaje de Wittgenstein, las cuales constituyen hoy los pilares fundamentales que soportan epistemológica y metodológicamente los procesos de interpretación y comprensión, que están a la base de las diferentes formas de construir conocimiento desde la dimensión cualitativa.

En el caso particular de este estudio, se retomaron los aportes de la hermenéutica, considerando que orientan en el compromiso de traducir y volver inteligible un texto construido socialmente, a partir de hechos no manipulables empíricamente, en tanto, se derivan del corpus filológico y del propio contexto histórico, social y cultural en el que surgen y a los cuales sólo se tiene acceso gracias al lenguaje, entendido como una realidad y una experiencia esencialmente humanas, sin cuya mediación no podría ser posible la pretendida contextualización, a la que se refiere Gadamer, del autor, del texto y del intérprete.

En este intento de capturar sentidos y significados en la institución educativa, como escenario natural en el que se producen, la hermenéutica en su condición de perspectiva de tipo naturalístico apoya en la “búsqueda de todos los aspectos de la complejidad del fenómeno dentro de los elementos inherentes al terreno donde éste se ubica, esenciales para entender el comportamiento de dicho fenómeno del cual ellos forman parte” (Westbrook, 1994. p.241) y de lado, genera las condiciones propicias para el desarrollo de un estudio de corte etnográfico, denominado a menudo por los propios etnógrafos como “naturalismo” (Blumer, 1982; Denzin, 1971; Schatzman y Strauss, 1973; Guba, 1978), por el requerimiento de respeto y fidelidad a las condiciones particulares del fenómeno social que se estudia.

Aunque se reconoce que la base epistemológica del trabajo etnográfico sigue siendo actualmente un asunto en construcción altamente debatido que ha dado origen a diversas posturas que no es el caso ahora mencionar, por el sentido,

la intencionalidad y , sobre todo, por los límites y las posibilidades de esta manera particular de investigar, es fácil establecer ciertos vínculos entre ella y una tradición epistémica, igualmente en construcción, que podría resultar de los aportes del interaccionismo simbólico y de la fenomenología social, en tanto coinciden, entre otras cosas, en el valor otorgado a los significados, al punto de vista de los(as) “otros(as)” y a la intersubjetividad como fundamento de la realidad social.

La opción por la etnografía como enfoque y como método de investigación se hace al considerar que “ el objetivo se centra en entender el fenómeno en lugar de controlarlo; que la intención es entender la situación tal cual como existe en un escenario particular; en lugar de predecir lo que quizás vaya a suceder en situaciones similares” (Mellon, 1990. p, 2) y que a través de esta mediación es posible el acercamiento al punto de vista de los niños y las niñas, asumidos(as) en este caso como sujetos que pertenecen y participan en la institución educativa, en tanto escenario de acción política.

La aproximación a los niños y a las niñas no tuvo la pretensión de evaluar en ellos(as) el dominio de conceptos relacionados con política a través de preguntas específicas, ni convocarles a que conceptuaran al respecto, este fue más bien un ejercicio comunicativo, de encuentro en el hacer cotidiano, que requirió del diálogo en condiciones naturales y de la observación detallada de expresiones verbales y gestuales, que convocó a la reflexión sobre el sentido de lo que se hacía, del valor que se le otorgaba a las interacciones, del análisis de los motivos que se tenían para pensar y actuar de determinada manera en la interacción con sus compañeros(as) y profesores(as) en procesos académicos, sociales, culturales y recreativos propios de la dinámica escolar.

Se siguió la etnografía como método aprovechando la oportunidad que se tenía de realizar el trabajo de campo: entrevistas, observaciones y registros, en el ambiente natural de la institución educativa, sin necesidad de dispositivos ni

montajes especiales, porque ya existía cierta familiaridad, dado que como investigadora estaba ahí, cohabitando con los niños y las niñas y participando con muchos(as) otros(as) educadores(as) en el lugar donde se estaban produciendo los datos.

3.2.1. Comprender: una manera ser y estar el mundo.

Si la razón de ser de este estudio etnográfico ha sido comprender el significado subyacente en las acciones humanas en relación con lo político, antes de avanzar en la explicitación de la forma metodológica a través de la cual eso ha sido posible, considero pertinente detenerme en la discusión del término **comprender**, dada la complejidad de los procesos que en él se conjugan y las implicaciones que de ello se derivan para la acción investigativa, si se recuerda, siguiendo a Gadamer(1991, p.48), que “la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto sino el modo del propio estar ahí”.

A propósito de su interés por el fenómeno de la comprensión, Gadamer, apoyado en los aportes de su maestro Heidegger logra superar los planteamientos de la hermenéutica clásica de Schleiermacher y Dilthey en lo referente a la interpretación textual, dando paso al desarrollo de la filosofía del lenguaje como eje del pensamiento contemporáneo más reciente, desde donde plantea que el ser humano sólo podrá comprender su contexto y comprenderse como parte de él, desde su propio horizonte de interpretación, el cual se construye permanentemente en las relaciones que establece con los demás y consigo mismo.

De acuerdo a lo anterior, más que un tipo de actividad realizada por los niños y las niñas para responder a mis requerimientos como investigadora, el **comprender** se ha constituido en parte de su propia existencia y en consecuencia, ha estado sujeto a los vaivenes propios de la temporalidad y a sus condiciones de ubicación contextual, pues, cuando se intenta comprender

el pasado o el significado de una acción inmediatamente realizada, se tiene que tener la conciencia de que se es un ser ubicado en un punto concreto del acontecer histórico, o dicho de otra manera, hay un intento de comprender la realidad, según Gadamer, desde “una situación hermenéutica determinada”, que no enfrenta al sujeto con la situación, sino que más bien, le permita darse cuenta que está en ella, que hace parte de ella, que la influye y es influenciado por ella.

Es gracias a la acción del lenguaje que pueden trascenderse las denominadas condiciones de temporalidad para dotar de sentido lo que se percibe, piensa, hace y desea, como aspectos inseparables “del ser en el mundo”, donde pasado y presente se complementan como la fusión de dos horizontes, que se hacen cultura. Esta “fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente” (Gadamer, 1991, p.377).

Según esto, “cada vez que comprendemos lo hacemos de modo diferente, es decir, comprendemos desde nuestra actualidad”, pero también debe tenerse en cuenta que la conciencia de la finitud pone límites a la experiencia humana y del mundo, y que por ende, no podemos abarcar ni comprenderlo todo. “La experiencia es pues, una experiencia de la finitud humana” (Gadamer, 1991, p.433), característica que ha sido ampliamente discutida por la filosofía y la psicología pero, no tanto así, desde la educación.

Continuando con el apoyo en Gadamer (1991, p. 376) y de acuerdo con su concepto de “historia efectual”, se comprende siempre desde y dentro de determinado contexto, es decir, que la manera de aprehender el mundo en sus múltiples relaciones, situados desde luego los sujetos en él, guarda estrecha relación con las huellas que se plasman con el paso por la vida y con las condiciones de la experiencia vital actual, porque “comprender es siempre el

proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos (Gadamer, 1991, p. 376).

En este sentido, puede afirmarse que no se conoce la cosa en si misma, sino que el producto de la comprensión es una unidad de sentido que se da sobre la base de acuerdos a través del lenguaje, es decir, no hay fenómenos sino interpretación de los fenómenos. La institución educativa como un escenario de acción política, no puede presentarse como una realidad en si misma, que pueda ser caracterizada desde su dintorno, su contorno o desde ambos, porque como fenómeno de interacción humana, existirán tantas realidades cuantos sujetos participen en la comprensión de este escenario, específicamente en el entramado de relaciones que allí se tejen entre los(as) actores(as) que lo forman y constituyen.

Desde esta perspectiva, aproximarse comprensivamente al sentido que tiene para los niños y las niñas ser y hacerse sujeto político en su interacción cotidiana en la institución educativa , ha implicado “ganar un horizonte histórico, que quiere decir aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, sin desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande” (Gadamer, 1991, p.375), donde tienen cabida múltiples perspectivas y donde la voz y la acción infantiles logran eco y resonancia.

Ampliar este horizonte histórico para aproximarse a la comprensión que los niños y las niñas tienen sobre lo político desde su posición, su acción cotidiana y el análisis de sus relaciones en el escenario escolar, tuvo dos implicaciones simultáneas: abrir desde el diálogo fronteras que por tradición han permanecido herméticas y le han atribuido a este escenario un carácter bastante adultocéntrico y por otro lado, revisar algunos postulados teóricos procedentes de diferentes disciplinas, que en su conjunto se constituyen en aportaciones significativas para comprender las condiciones psicológicas y filosóficas sobre

las que se sustenta el interés de los niños y de las niñas en su realidad social y política.

Si la comprensión es una experiencia esencialmente humana, que adquiere sentido en el diálogo, lo que importa no es escuchar relatos unos(as) de otros(as), sino escucharse unos(as) a otros(as), pues de acuerdo al planteamiento gadameriano, la comprensión de la realidad sólo puede hacerse “desde una situación hermenéutica determinada” que no se caracteriza precisamente por el enfrentamiento entre los seres humanos y/o entre éstos y las situaciones objeto de comprensión, sino por la participación de esos seres humanos en ellas, en tanto hacen parte de la mismas.

Según la doctrina heidggeriana, el ser humano está abierto a la comprensión lo que supone su “poder ser” en situaciones de interacción, lo que a su vez requiere, al decir de Arendt, espacios de pluralidad humana, favorables al discurso y a la acción política, esto es, mediados por la libertad, entendida por Montesquieu (1980, p.150), como “poder hacer lo que se debe querer y no estar obligado a hacer lo que no se debe querer”(Montesquieu, 1980, p.150).

De acuerdo a lo anterior, la comprensión que los niños y las niñas tienen de lo político y del papel que le atribuyen a la institución educativa en el proceso de ser y hacerse sujetos políticos, es muy diferente a la de los(as) adultos(as) que con ellos y ellas interactúan, pero no por ello menos válida y significativa.

3.2.2. Aportes a la comprensión, desde la particularización de generalidades.

Como cualquier estudio etnográfico, éste, no ha pretendido generalizar la particularidad, sino más bien, “particularizar la generalidad” como diría Dell Hymes (1972, p.69), para reconocer la manera en que lo genérico, orientado desde los principios culturales que caracterizan a un país como el nuestro en el que la niñez ocupa un determinado lugar, se expresa “en” el caso particular de

las vivencias de este grupo de niños y niñas que participan en un proyecto institucional específico.

En atención a lo anterior, y retomando a Foucault cuando se refiere a la investigación social como un fenómeno sociohistórico, que puede ser utilizado como mecanismo para la autorregulación y control de la propia dinámica de la sociedad, porque da cuenta de los efectos de la estructura del orden social imperante y de la puesta en marcha de las políticas que le son inherentes, se puede concluir que el conocimiento producido a través de este medio indudablemente es un producto que tiene un carácter social, que de ninguna manera queda exento de las influencias de la sociedad en su conjunto y en consecuencia, no podría considerarse como algo independiente de la misma.

De otro lado, si se recogen los aportes de Bronfenbrenner (1987, p.23) al referirse al ambiente como “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente como las muñecas rusas, estando en el nivel más interno el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo”, puede demostrarse que el ambiente escolar entendido como el microsistema, o entorno más cercano en el que interactúan los niños y las niñas, recibe las influencias del mesosistema, o entramado de relaciones entre esta institución y la familia; del exosistema o conjunto de influencias derivadas del ambiente en el que transcurre la vida de los(as) adultos(as) significativos(as) y finalmente del macrosistema, relacionado con la ideología y organización de las instituciones sociales comunes a la cultura a la que pertenecen; de ahí que los sentidos y significados que allí se construyen den cuenta también de una generalidad cultural.

Rockwell (1980, p. 87) por su parte, aporta a esta discusión cuando expresa que no se trata de estudiar “una totalidad” a partir “de” un grupo pequeño específico, sino de analizar el fenómeno en cuestión “en” un grupo que está determinado, en alguna medida, por las condiciones de “la totalidad”, en tanto

se construye en referencia a ella; planteamiento que es reforzado por (Geertz, 1994, p.89) cuando al hacer alusión a la relación entre el punto de vista del nativo y la naturaleza del conocimiento antropológico expresa que “saltando de un lado a otro entre el todo concebido a partir de las partes que lo describen con realismo y las partes concebidas a partir del todo que las motiva, podríamos, a través de una suerte de movimiento intelectual perpetuo, situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”

El apoyo en el nuevo planteamiento etnográfico de Rockwell, desde el que intenta evitar el encierro a situaciones restringidas y el aislamiento en relación con una concepción social amplia, mediante la recuperación del concepto de cotidianidad de Agnes Héller y la influencia del pensamiento neo-marxista de Freire y Gramsci, resultó pertinente en este caso en el que interesaba comprender lo que acontecía en el escenario escolar en términos de acción política, donde sujetos particulares –niños, niñas, maestros(as)- se relacionan y conforman una especie de "cultura" específica, pero a la vez enmarcada por los principios culturales generales.

3.2.3. Sujetos que comparten significaciones a la par que construyen sus biografías

El grupo de doce niñas y ocho niños que fueron invitados(as) a participar en la investigación hacen parte del Proyecto Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, que se desarrolla en la Institución Educativa La Esperanza, ubicada en un sector de estrato socio-económico bajo de la ciudad de Medellín, caracterizado entre muchas otras cosas, por el nivel alto de violencia debido a la coexistencia de grupos armados al margen de la ley, conflictos familiares de diversa naturaleza que afectan de manera significativa la estabilidad emocional y el desarrollo en general de los niños y las niñas, quienes en muchos casos

han sido víctimas de maltrato físico, abandono, desplazamiento forzado y/o abuso sexual.

Como apenas es obvio, estas situaciones de violencia que se viven en los ambientes familiar y comunitario han venido perneando también el escenario escolar, generando en consecuencia conflictos de diferente orden y naturaleza, que afectan de manera negativa, tanto la convivencia como la gestión académica en su conjunto. Evidencia de ello son: los niveles altos de intolerancia que se manifiestan en agresiones físicas y verbales, el bajo nivel de escucha respecto a las opiniones de los demás, la incapacidad de resolver problemas simples de convivencia y la búsqueda permanente de los docentes para que medien o tomen las decisiones; incumplimiento frecuente de normas o acuerdos así sean pactados de manera voluntaria, uso inadecuado de los conductos regulares para la solución de las dificultades, tensiones no resueltas que aunque se silencien deterioran las relaciones, uso de estrategias de mediación inadecuadas que acrecientan el conflicto, decisiones unilaterales por parte de algunos(as) docentes sin que medie el debido proceso e implementación de alternativas para la solución de problemas relacionales por fuera de las condiciones de legalidad.

Frente a la preocupación por un ambiente psicosocial, que se deteriora con el paso de los años y afecta de manera significativa la convivencia de quienes constituyen la comunidad educativa, surgió el Proyecto, orientado a la formación de un grupo de cien estudiantes, que cursan entre tercero y undécimo grado, como mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, buscando fundamentalmente contribuir a la creación de un ambiente educativo favorable al proceso de ser y hacerse sujeto político y, de manera complementaria, posicionar el ejercicio de la mediación como estrategia favorable a la convivencia pacífica en el escenario escolar.

Dado que el proyecto Mediadores(as) en Situaciones de Conflicto Escolar se constituye en escenario de interacción importante donde se construyen gran parte de los datos de este estudio, se considera pertinente describir de manera general la forma como se han organizado y se implementan cada uno de sus tres componentes: conceptual, procedimental y de intervención.

Componente conceptual: Con la participación en este componente se pretende que los y las estudiantes se aproximen a los elementos conceptuales que fundamentan el ejercicio de la situaciones de conflicto escolar; se abordan en consecuencia, temáticas sobre el conocimiento de sí mismo(a), relaciones interpersonales –entre pares y con los(as) adultos(as)-, el conflicto como experiencia de aprendizaje y la mediación como oportunidad para tramitar las pluralidades y construir el entre- nos al que se refiere Arendt.

Para el desarrollo de este componente se utiliza como estrategia básica el taller, concebido como un espacio para el hacer reflexivo que favorece el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas para interactuar con otros y otras desde formas particulares del lenguaje; participar en debates, proponer alternativas de solución a situaciones diversas, analizar problemáticas particulares y comunes, interpretar realidades del contexto y ejercer cierto liderazgo en la organización de ambientes favorables a la mediación y a la convivencia pacífica.

Componente procedimental: Este componente se concibe como un espacio de fogueo, aprestamiento, ensayo o preparatorio para el ejercicio propiamente dicho de la mediación, el cual se fundamenta en el principio del aprendizaje activo “aprender haciendo”, que para este caso particular, es aprender a mediar, mediando, a través de la participación en micro-prácticas de diferente naturaleza entre el mismo grupo de compañeros(as) mediadores(as), con el fin de acceder, apropiarse, construir y re-crear las herramientas básicas de tipo

metodológico y operativo que se requieren para el desempeño de las funciones propias del rol de mediadores(as).

Componente de intervención: Este componente representa para los y las mediadores(as) una posibilidad de entrar al ejercicio real de su rol y al desempeño de las funciones que le son inherentes, aportando a la solución de conflictos que se presentan en el escenario escolar en general o en el aula de clase en particular. La actuación cotidiana de los(as) mediadores(as) ha de verse reflejada en acciones orientadas en tres campos de competencia diferentes, pero a la vez complementarios como son: prevención del conflicto, intervención oportuna y adecuada en situaciones de problemáticas y promoción de un ambiente de cordialidad post conflicto.

En atención a que el Proyecto de Mediadores(as) en Situaciones de Conflicto Escolar se ha venido posicionando no solamente en el escenario institucional sino también en los contextos municipal y nacional, como una alternativa que aporta a la cualificación del ambiente psicosocial, se consideró pertinente extender la invitación a formar parte de la unidad de trabajo de esta investigación a los niños y las niñas de quinto de básica primaria que pertenecen a él, por tres razones: en primer lugar estaba el interés de sustentar los proyectos de desarrollo institucional desde una base investigativa sólida, que empieza con este estudio; en segundo lugar, se quería trabajar con población infantil por ser ésta una franja etárea escasamente abordada desde la investigación en referencia a lo político y finalmente, se pretendía aprovechar la experiencia, de más de dos años, en la formación y ejercicio simultáneo de la mediación que han vivido estos(as) estudiantes, considerando que ella les ubica en una posición de “mejores informantes”, como diría Geertz.

Es importante aclarar que esta adjetivación de “mejores”, en este caso particular, no hace referencia a condiciones de tipo personal o de desempeño académico sino a la ventaja comparativa que pueden tener, frente a niños y

niñas que cursan el mismo grado pero que no participan en el proyecto de Mediadores(as), en cuanto a la vivencia como comunidad en la que participan por decisión propia, a la formación política y a la construcción y apropiación de elementos conceptuales , metodológicos y operativos para la promoción de un ambiente favorable a la sana convivencia, para el ejercicio de la mediación en los conflictos y para el acompañamiento postconflicto a quienes han participado en procesos de conciliación, como asuntos puntuales contemplados en los objetivos de esta experiencia institucional, en la que comparten significaciones y constituyen su biografía.

3.2.4. Proximidad entre quien conoce y, lo conocido y lo por conocer.

La invitación a participar en la investigación se hizo inicialmente a través de una conversación personal con cada uno(a) de los(as) veintinueve niños(as) de quinto que en ese momento hacían parte del proyecto de Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, de los cuales demostraron interés y disposición veinte, con quienes posteriormente se realizó un encuentro en compañía de sus padres, madres o acudientes para analizar de manera detallada los objetivos de la investigación y sus condiciones de participación. Este acercamiento inicial terminó con la firma del documento de consentimiento informado que reposa en los archivos de la institución.

En correspondencia con los requerimientos metodológicos de la etnografía, en su pretensión de analizar lo que los(as) actores(as) hacen, lo que dicen, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, cuáles son sus creencias, valores, motivaciones, temores, perspectivas... y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias, la aproximación a los niños y a las niñas durante el proceso investigativo, con el propósito de obtener y construir los datos, estuvo siempre mediada por la experiencia del encuentro personal en los escenarios que frecuentaban cotidianamente y en situaciones naturales en las que realizaban funciones inherentes a su rol de estudiantes y como

participantes activos(as) en el Proyecto Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar.

Se utilizó en consecuencia, una metodología que responde a la necesidad de combinar de manera permanente la descripción y la interpretación, como procesos ampliamente validados en la construcción de textos sociales de esta naturaleza, pues, “ cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente” (Woods, 1987, p. 135). De ahí, que los treinta y ocho registros de la observación participante de actividades tales como: encuentros del grupo de mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar (20), actos comunitarios (3), descansos(3), situaciones conflictivas(6), clases(3) y celebraciones(3) siempre fueran inmediatamente recogidos en memorandos analíticos, como estrategia que facilita el análisis.

Vale la pena resaltar que para lograr “ el ajuste y la articulación entre percepción e interpretación, con lo cual resulta beneficiada la calidad del registro observacional” (Anguera, 1995, p. 82), no siempre fue posible seguir las rutas acordadas o previamente planeadas, pues en muchos momentos se hizo necesario asumir con flexibilidad las distintas formas y niveles descriptivos, y se requirió de ejercicios exhaustivos y de carácter un poco más objetivo en torno a asuntos mucho más generales no previstos inicialmente, pero que guardaban estrecha relación con el fenómeno en estudio, mientras que en otros, el énfasis giró de inmediato en torno a la identificación y precisión de categorías significativas para los y las niñas participantes, frente a las cuales ya se había tenido alguna aproximación intuitiva.

Hasta aquí se ha hablado en general de lo que ha sido la naturalidad, como características fundante en la aproximación entre quienes construimos este texto social, en un escenario de experiencia viva, en el que recobra sentido la

expresión de Grbich (1999, p. 38) cuando se refiere a que los investigadores “no descubren el conocimiento, sino que éste es creado por la acción de ellos con el objeto –constructo- indagado”, en espacios donde los antecedentes personales y de grupo se hacen historia y aportan huellas sobre el significado de los hechos producidos. Ahora es importante dar cuenta de las técnicas utilizadas para la construcción de los datos que encierran el sentido, ellas son: observación participante, relato de experiencias y entrevista a profundidad.

3.2.4.1. La observación participante

La observación participantes es considerada en general como la herramienta fundamental en el trabajo de campo de los estudios etnográficos, pues éste es el instrumento por excelencia para aprehender “la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia” (Levi-Strauss, 1997, 24) de los grupos humanos, que con su actuar y discurrir van construyendo cultura, la cual puede ser leída y re-creada significativamente desde la perspectiva de los propios involucrados(as).

Son muchas las ventajas que pueden encontrarse cuando la observación, es parte constitutiva de un proceso en el que quien observa es considerado como participe del grupo cuyas experiencias vitales son observadas, porque desde allí y para este caso particular, los datos no se construyen sobre la base de lo que los niños y niñas dicen que hacen o de lo que ellos y ellas dicen que piensan, sino a partir de “la evidencia directa ante el ojo que es testigo de primera mano de los eventos que están sucediendo en la realidad “(Descombe, 2003. p, 192), sin causar recelos ni generar desconfianzas e incomodidades en la dinámica cotidiana.

Sin embargo, y a propósito de la observación, no puede desconocerse el peligro que en este sentido advierte Schütz (2000, p.100) al referirse al “Acto de atención, que expone a la mirada intencional las vivencias que de otro modo

serían simplemente vivencias”, lo cual, de no ser conscientemente asumido y manejado por quien observa mediante la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de los eventos de la manera más natural posible, puede inducir al grupo a actuar de modo condicionado porque está siendo observado. Aquí cabe considerar la pertinencia o no del uso de herramientas para registrar la información, como es el caso de las cámaras de video, las videograbadoras y/o el uso constante de la libreta de notas.

Con este grupo de niños y niñas, la experiencia nos demostró que era mucho más cómodo y confiable simplemente estar allí, en situaciones de interacción natural y espontánea en los diferentes eventos, haciendo uno que otro registro puntual en la libreta de notas y una que otra toma audiovisual y, dejando para un momento posterior las descripciones detalladas, porque cuando se trató de hacer registros más sofisticados se notó una extraña predisposición a prepararse para actuar y un constante llamado de atención entre unos(as) y otros(as) para que pensarán bien lo que iban a decir o hacer dado que quedaba grabado, sobre todo si se trataba de alguna inconformidad o crítica.

Así mismo, teniendo en cuenta que “ el significado de una vivencia varía según el momento desde el cual el yo la observa” Schütz (2000, p. 103), para garantizar rigor en el proceso investigativo, fue preciso comparar la información referente a un mismo fenómeno, obtenida en diversos espacios, condiciones y ciclos temporales y/o a través del relato de diferentes participantes, triangulación de la cual la propia percepción no puede excluirse.

El último punto que en este sentido es importante enfatizar, en cuanto a las ventajas derivadas de la relación cotidiana, que como investigadora había construido con el grupo de niños(as) mediadores(as), es que “ existen muchos casos de interpretación de significado en la vida diaria, en los cuales no vale la pena ponerse a averiguar el significado más profundo que alguien quiso transmitir, porque el conocimiento de su sentido superficial es totalmente

suficiente para orientarnos respecto a su conducta” (Schütz, 2003, p. 103), máxime si se trata de situaciones a las que se ha tenido algún tipo de acercamiento previo por razones diferentes, situación que finalmente se traduce en economía para el proceso de investigación.

Cabe destacar la importancia que se le ha otorgado al registro inmediato de las observaciones realizadas con el fin de evitar distorsiones, confusiones o pérdida de detalles en la información por problemas de memoria o por yuxtaposición de actividades. De igual modo, se ha tenido especial cuidado en el registro fiel de las palabras y los términos reales que los niños y las niñas utilizan para referirse a las diferentes situaciones y fenómenos, dado que “los vocabularios locales y las taxonomías Folk. incorporan los tipos y modelos de acción que constituyen el conocimiento acumulado y el razonamiento práctico de los miembros de cualquier cultura”.(Hammersley y Atkinson, 2001, p.200) y desconocerlo sería ya un mal punto de partida para cualquier intento de comprensión.

A lo ya considerado puede agregarse que la observación participante fue una técnica valiosa para la construcción de los datos de este estudio porque permitió el acercamiento al comportamiento de los niños y las niñas, a sus relaciones sociales y a las interacciones con el contexto tal como sucedieron y en el momento preciso en el que tuvieron ocurrencia; porque permitió la construcción de sentido, desde la percepción de los fenómenos de manera holística en tanto se aproxima a pensamientos que se hacen explícitos, a expresiones no verbales y a formas particulares de actuar; porque los datos construidos o generados por la investigadora se constituyen en la fuente principal que alimenta el estudio y finalmente, porque favoreció la interacción entre observadora y observados(as), configurando en consecuencia un ambiente de confianza, que se aprovechó para profundizar en la indagación.

No obstante las ventajas ya anotadas, la observación participante tiene algunas limitaciones y su uso representa ciertos riesgos que fue preciso analizar previamente y estar controlando de manera permanente durante el proceso, ellos son: la inhibición de la expresión espontánea y/o sobreactuaciones que pueden sesgar, como resultado de sentirse observado(a), así sea en un escenario natural y cotidiano; el requerimiento de mucha habilidad para el manejo del doble rol, como participante del grupo y a la vez como extraña en situaciones particulares para no canalizar las búsquedas desde la óptica de criterios personales reduccionistas.

3.2.4.2. El relato de experiencias

El ejercicio de la política, 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, encontró en el relato, como herramienta metodológica que se ha venido instalando con fuerza en la investigación cualitativa durante las últimas décadas, un lugar posible para comprender este fenómeno social, cuya base es la producción de sentido y los acuerdos en torno a significados, gracias a la mediación del lenguaje.

De ahí que, la investigación cualitativa en general y la etnografía en particular, siempre encuentren en el lenguaje su máspreciado recurso, cuyo poder expresivo es la esencia de los relatos en los cuales se conjugan lo que piensan, sienten, dicen y callan los sujetos productores de sentido y quienes nos aventuramos a continuar profundizando en la interpretación de lo inicialmente interpretado, pues “los relatos no son simples representaciones del mundo; forman parte del mundo que describen y por lo tanto comparten el contexto en el que tienen lugar”(Atkinson, 1988, p. 48), dejando entrever rasgos de la pre-comprensión de los fenómenos que tienen los sujetos que los elaboran.

La instauración del relato como punto de partida y de progreso en el intento por develar y comprender el significado de las vivencias sociales, se debe a que el relato es lenguaje y tal como lo afirman Hammersley y Atkinson (2001, 143), “la característica crucial del lenguaje es su capacidad de presentar descripciones, explicaciones y evaluaciones de una variedad casi infinita sobre cualquier aspecto del mundo, incluso de si mismo” .

En situaciones como ésta en la que, más que captar información por la vía de las preguntas recurrentes, con las que se puede correr el riesgo de frenar la espontaneidad que caracteriza a los niños y a las niñas para contar y dar cuenta de su manera de ser y estar en una experiencia de la que se sienten protagonistas, hay que facilitar la expresión abierta de su perspectiva infantil, el relato ha resultado de especial ayuda porque en él los y las informantes han hecho revelaciones importantes sobre sus sentimientos y percepciones a cerca de su propia acción y la relación que ella guarda con las de los(as) demás, lo cual ha podido aprovecharse para hacer interpretaciones sobre el medio y los acontecimientos particulares que están viviendo. Este proceso interpretativo se hace inicialmente desde las intuiciones propias del sentido común y se complementa posteriormente con las inquietudes y aportes de la teoría que ha servido como referente.

Con el aporte de estudiosos e investigadores que se han dedicado a la implementación del relato como herramienta que facilita la autointerpretación de las acciones humanas y la comprensión de los fenómenos sociales, se anotan como sus rasgos característicos, entre muchos otros, los siguientes:

Según Franco Ferrarotti (1988, p. 48) “El relato busca conocer lo social a través de lo individual, por eso se sustenta en la experiencia del individuo” y en este caso, no requiere que sea un(a) niño(a) en particular o especial, basta con que sea miembro del colectivo humano que se estudia y que en consecuencia haya vivido la experiencia que recuerda y narra, en la cual , siempre se establecen

conexiones y vienen a escenas otros personajes con los que se han tenido interacciones.

De acuerdo a lo anterior, el relato permite conocer significados y contextos de significación de carácter individual como parte constitutiva del orden social y también develar estructuras y normas configurativas de lo social, pues retomando a Mead al referirse al “otro generalizado”, el sujeto no habla de su experiencia como algo íntimo, sino que “organizando sus actitudes individuales en las actitudes organizadas sociales o de grupo, se convierte en un reflejo individual del esquema sistemático general de la conducta social o de grupo” (Mead, 1982, p.158).

De manera complementaria, Barbero(1987, p. 41) afirma que “los contextos también pueden leerse como las mediaciones o como las significaciones sociales que son constructivas de la realidad social”, lo que lleva a pensar que el sujeto, en el esfuerzo por construir un hilo conductor para su relato, supera el significado del acto en sí que narra, en la medida en que conecta los recursos de su memoria con situaciones cotidianas del contexto sociocultural en el que sus experiencias cobran sentido.

De este modo, se considera el relato como una herramienta metodológica especial que favorece el análisis del sentido y los significados que se derivan de la conjunción entre lo personal y lo cultural, siendo precisamente la descripción detallada de las acciones lo que ilumina el encuentro de códigos socioculturales a partir de los hechos y lo que va dando pistas sobre el tipo de teoría en que ha de basarse la interpretación para hacer una “descripción densa” como lo propone Geertz (1987, p.87) de los rasgos característicos de la cultura y las formas particulares en que estos se evidencian. Siguiendo a Piña(1986, p. 20), “esta fascinación por la vida de personas, más que de personajes, cataliza la ambición por penetrar en los circuitos donde se cristaliza, se construye y reconstruye la cultura”.

Dentro de esta línea de discusión, es importante considerar el cuidado que se debe tener frente a esa doble condición del relato, pues si bien, se utiliza como herramienta para la interpretación de los fenómenos sociales, no puede desconocerse que los datos contenidos en el texto que lo constituye son ya el resultado de un primer proceso de interpretación, la que hace el(a) relator(a) al tomarlos de su condición de anclaje en los actos sociales para ponerlos a disposición del(a) investigador(a), quien a partir de ese insumo hará otras lecturas, de ahí, que todo relato sea una coproducción entre dos autores(as): investigador(a) y relator(a) y que el tipo de texto producido dependa en gran medida de la forma en que interactúen ambos. El investigador(a) debe reconocer que toda persona posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u a olvidar determinados hechos y en consecuencia, no debe insistir en que sean relatados experiencias o aspectos que el (a) relator(a) ha querido omitir.

Al final de este recorrido, se concluye que el relato ha cumplido una función importante en la comprensión de este fenómeno en estudio, gracias a la flexibilidad y apertura para permitir que la narración fluyera en los(as) niños(as) como personajes de la situación, sin importar si lo decían absolutamente todo, si seguían el orden cronológico exactamente como fue desarrollada la experiencia, si los hechos sucedieron tal cual como fueron contados, si eran totalmente ciertos, porque si ellos y ellas en su momento los concebían así, era muy probable que estuvieran actuando en consecuencia.

3.2.4.3. Entrevista en profundidad

“Aprender a escuchar al otro” (Tezanos, 2000, p.117), es un requerimiento básico para la construcción del sentido de los textos sociales, razón que justifica la utilización de la entrevista en profundidad, como técnica complementaria de la observación participante y del relato de experiencias, para la obtención y construcción de los datos en esta investigación. Esta

técnica estuvo orientada a la creación de situaciones de diálogo cara a cara, con el fin de apoyar la construcción de los argumentos que iban surgiendo de manera hipotética durante las primeras fases del estudio y que requerían ser reforzados con el aporte de ciertos(as) actores(as), considerados(as) claves dentro del proceso, cuya información aún no había sido captada a través de las técnicas hasta el momento aplicadas.

El primer acercamiento a los(as) niños(as) entrevistados(as) siempre giró en torno a una relación conversacional sobre alguna temática general de la vida cotidiana que les interesara, como es el caso de la música, del juego, de las amistades, de los campeonatos deportivos interclases, de sus gustos y otros que ellos y ellas simplemente iniciaban, prestando especial cuidado para que esto no se convirtiera en una simple y vana conversación que desviara el propósito de comprensión del fenómeno a estudiar.

Una vez creado el tono y la naturaleza de la entrevista, o dicho de otro modo, una vez captada la atención y posicionada de manera natural la experiencia sobre la que interesaba indagar, se continuaba con la entrevista que Hammersley y Atkinson (2001, p. 169) han denominado “reflexiva porque permite que la charla fluya de un modo que parezca natural”, aunque no por ello, se diluyera el hilo conductor y se dejara de ejercer el control sobre los procedimientos a través de preguntas indirectas.

En el trabajo de campo se dedicaron diez horas a la construcción de los datos a través de la entrevista. Esta técnica se implementó con tres niñas y dos niños, seleccionados entre los veinte que participaron en todo el proceso investigativo a partir de criterios tales como: el interés y disposición manifiestos por participar, sensibilidad respecto al fenómeno que interesaba comprender, habilidad comunicativa, tiempo de vinculación al proyecto, nivel de reflexión, apropiación de la experiencia y espontaneidad para la controversia y la crítica.

“En la medida en que se desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar las impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones” (Goetz y LeCompte, 1988, p.173), resultó muy conveniente realizar la entrevista en dos momentos, uno inicial orientado desde cuestionamientos que invitaban a que los niños y las niñas se refirieran de manera espontánea a la experiencia vivida como mediadores(as), haciendo uso de la palabra en algunos casos para solicitarles aclaraciones porque había quedado algo confuso o que se devolvieran un poco para profundizar en un asunto que apenas había sido escasamente abordado y representaba una especial importancia para la comprensión de la situación, y otro momento final, con un intermedio de cuatro meses, que permitió por un lado continuar recuperando y captando ideas emergentes y por otro, ahondar en asuntos básicos para llenar de sentido las categorías que se venían construyendo.

Adicional a las ventajas que trae la realización de la entrevista en dos momentos, esto es, disposición de mayor información, identificación de cambios en el tiempo en algunos casos o reafirmaciones en otros, mejores posibilidades de realizar lo que Glaser y Strauss(1967, p. 97) denominan “muestreo teórico”, que no es otra cosa que la escogencia de la información (testimonios, expresiones, acciones) que parece más adecuada para desarrollar ideas emergentes, se trata de la capacidad de los niños y las niñas para concentrarse por mucho tiempo y hablar en torno a un mismo asunto. Como situación inevitable, y por tanto, disculpable, había que considerarla metodológicamente y por eso, se realizaron dos sesiones de entrevista con cada niño(a), con una duración aproximada de una hora cada una, en espacios matizados por el verde natural, en las graderías solitarias del coliseo cubierto, en el piso frío de un rincón del aula de clase después de concluida la jornada estudiantil o en los pasillos silenciosos en un día sábado sin más estudiantes en la escuela.

3.3. La construcción del sentido paso a paso.

En la medida en que se fueron obteniendo y construyendo los datos, gracias a la mediación de la observación participante, los relatos de experiencias y la entrevista, también se adelantaba la condensación de los mismos en “unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos como una forma de generar conceptos”, tal como lo proponen Coffey y Atkinson (1996, p. 31).

En este sentido, y a manera de disposición de la urdimbre, para la realización del análisis, se partió de un ejercicio de construcción de argumentos descriptivos, apoyado en la denominada “codificación abierta”(Strauss y Corbin, 2002. p, 37), en la que se utilizaron códigos en vivo o próximos y códigos sustantivos o distantes que fueron iluminando el surgimiento de conceptos contenidos en los datos. Posteriormente, se avanzó hacia la construcción de argumentos interpretativos que dan cuenta de un nivel más profundo y explicativo del análisis, lo cual se realizó sobre la base de un ejercicio de codificación axial, en el que se le dio una nueva organización a los datos, en atención a las conexiones encontradas entre los conceptos emergentes, para agruparlos en categorías y subcategorías.

Finalmente, se constituye el sentido o se traduce el texto social: “la Institución educativa como escenario de formación y acción política”, sobre la base de un concepto explicativo central, que gira en torno a un proceso de codificación selectiva, en el que se da la recomposición de los datos y se hace un mayor desarrollo de las categorías más relevantes que se constituyen en respuestas significativas para las preguntas orientadoras de este estudio.

4. SE ALZA EL VELO PARA COMPRENDER LA REALIDAD QUE CUBRE

A manera de curso natural de un proceso en el que están implicadas no sólo las vivencias de Tomás, Yulieth, Yesenia, Laura Rosa, Mateo, Juan David, Kellyn, Estefanía, Melissa, Luliana, Verónica, Andrés, Luisa Fernanda, Lorena, Catalina, Laura Daniela, Mateo, Marleny, Julián y Laura sino también los sentidos que construyen a partir de la reflexión sobre las mismas, se presentan a continuación las categorías: público, libertad y sujeto político con sus respectivas tendencias, construidas en el marco de un proceso investigativo que se hizo experiencia vital para penetrar el pensamiento infantil y develar sentido en la cotidianidad del escenario escolar.

4.1. El sentido de lo público.

En medio de la inquietud, el asombro y la reflexión aguda que caracterizan el espíritu infantil, se fue avanzando en la construcción de textos que develan el sentido de lo público para los niños y las niñas, lo cual posteriormente, entretegiendo con otros sentidos, va a configurar el gran sentido de ser y hacerse sujetos políticos en el escenario escolar.

4.1.1. El nacimiento nos hace públicos(as)

Aparecer en público, como un asunto de hacerse visible ante otros y otras y a la vez compartir con ellos y ellas esa condición de sujeto igualmente visible, que ocupa un lugar determinado en la comunidad humana a la que pertenece, es algo que inicia con el nacimiento y se prolonga a lo largo de la vida, tal como lo advierte Tomás al expresar que:

“todas las personas nos volvemos públicas cuando nacemos, porque en ese momento nos conocen el médico y las enfermeras que no son nada con nosotros ni nosotros con ellos, y así fuera que nada más nos

encontráramos con la mamá y otros familiares, eso también nos volvería públicos, porque público quiere decir que no es de uno, o de uno sólo, sino que tiene que ver con más personas” .

De acuerdo a lo anterior, para los niños y las niñas el asunto de lo público traspasa las fronteras de lo personal y se ubica en el “entre nos”, que hace alusión a la vida en relación con otros y otras, en espacios mediatizados por el lenguaje, que para esta primera parte de la vida, es el de los gestos, las caricias y todas las demás expresiones de bienvenida o rechazo a que estamos sometidos los seres humanos cuando nacemos, dependiendo de las condiciones particulares de los contextos familiares a los que lleguemos y desde los que empezamos a hacernos nuestra propia idea de mundo.

En la perspectiva de la pluralidad de los seres humanos, “la presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos” (Arendt, 2004, p. 60), dimensiona nuestras perspectivas, nos abre espacios de acción y al tiempo nos condiciona, por el requerimiento de que sea igualmente reconocido un espacio para la acción de los otros y las otras, en su condición de seres actuantes, que recién se incorporan a una experiencia particular o que apenas están abriendo sus ojos a la vida.

El fenómeno de la natalidad, o entrada en escena de las nuevas generaciones a espacios ya constituidos de lo público, más que un asunto simplista de incorporación de un nuevo ser, representa la apertura de otros horizontes de comprensión y acción, que van a determinar, no sólo la vida del recién nacido sino también la de la colectividad que lo recibe y en la que empieza a posicionarse como sujeto público desde el momento mismo de su nacimiento, de ahí que su futuro esté determinado en buena parte por la forma en que aparece públicamente cuando nace, tal como lo plantea Yulieth:

“yo soy tan tímida y me da tanta brega participar porque mi mamá no dejó que mi papá entrara a mi nacimiento y como mi mamá se agravó tanto y la tuvieron que llevar a cuidados intensivos, a mi me dejaron sola todo el día sin que nadie me conociera, y tampoco en la casa mi mamá quiso que nadie nos visitara, que porque ella estaba muy enferma y que yo era muy cachetona y la gente no iba sino a chismosiar” .

Esta aparición en un mundo preexistente, que además superará la propia existencia del que recién llega, es posible inicialmente, gracias a la dotación sensorial que nos permite como seres humanos mirar, oler, tocar, gustar y darnos cuenta que estamos en un mundo compartido, en el que aparecemos igual que muchos otros y otras lo hacen; pero este primer impacto del nacimiento es sólo el punto de partida en el proyecto humano de hacerse sujeto y para el caso particular, sujeto público, capaz de darle al aparecer una connotación de ser posicionado en el mundo y no simplemente estar en el mundo, como bien lo podría hacer cualquier otro ser biológico.

El aparecer, además de tener el sentido de “ un venir a la luz” o a la presencia viva entre otros y otras que nos antecedieron, da cuenta de un “existir”, que exige reconocimiento y oportunidades para la construcción de la propia identidad, o comprensión de quiénes somos y cuáles son nuestras características definitorias fundamentales como seres humanos. En este sentido, Taylor (1997, p. 293) plantea que “nuestra identidad está parcialmente moldeada por el reconocimiento o por su ausencia. El no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado o reducido modo de ser”, lo cual tiene desde luego, sus repercusiones en su constitución como sujeto público, así como lo anota Julián:

“...por eso es que los hijos únicos a veces son tan mandones y creen que todos les debemos agachar la cabeza, porque desde que nacieron se creen como dioses, es así como Catalina la de tercero A, que le pega e insulta a todo mundo , porque en la casa le han hecho creer que es única en el mundo y eso tampoco es así, porque todos somos muy importantes, aunque seamos pobres o no tengamos muchas amistades.”

En consecuencia con lo anterior, la forma particular de inserción en el mundo y las circunstancias que a partir de allí van configurando la experiencia vital de cada sujeto, inicialmente muy ligada a su grupo familiar y posteriormente más amplia cuando aparece la escuela como escenario importante de interacción, son factores que determinan la forma de estar y de ser en el mundo, de habitar y de cohabitar, de aparecer o de ocultarse y de participar o de autoexcluirse; dicho de otro modo, el inicio marca huellas muy significativas, sin que se quiera decir con ello que el proyecto haya concluido.

4.1.2. La constitución de lo público desde la acción y la palabra

Si bien el nacimiento es el punto de entrada en la esfera de lo público, retomando a Arendt, son precisamente la acción y la palabra las que nos permiten participar en la construcción de un mundo en curso, en el que otros y otras ocupan una determinada posición que se verá afectada con nuestra llegada y de la cual también recibiremos su reflejo, en tanto, “existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Berger y Luckmann, 1991, p.165), siendo en ese constante recibir y aportar como se va constituyendo el sentido de lo público.

“yo digo que mi papá también es un hombre público porque todo el mundo en el barrio conoce a Toño el de la tienda, pero ahora es más público que cuando llegamos porque ya se relaciona con más gente, les fía a algunas personas, va a las reuniones de la acción comunal y los de las agencias también le entregan la mercancía para pagarla después porque le tienen confianza”. Marleny

Por su parte Arendt, como heredera de Heidegger , reinterpreta a los griegos y desde allí presenta lo público como la posibilidad de actuar juntos en el mundo, siendo en la acción y en la palabra donde aparece el estatus de humanidad. Para la autora “lo público es aquello que puede ser visto u oído por cualquier persona” (Arendt, 1958, p.39), es un compartir abierto que le pone fin a los repliegues de la intimidad; se trata de alguna suerte de la entrada en escena, es decir, de la aparición “en y frente a”, que a manera de condición, le da vigencia a la pluralidad como un atributo plenamente humano. Los propios(as) niños y niñas así lo entienden:

“ahora nos reconocen en muchas partes, pues acá en Medellín, en Bogotá y hasta en Estados Unidos y Brasil donde la profe Ofelia presentó el proyecto, saben de nosotros, de como mediamos, y también como nos han sacado tantas veces en televisión eso nos ha hecho públicos, claro que no tan públicos como Juanes o como Shakira, porque esos si son superpúblicos”. Catalina.

“A mi me gustaría ser muy pública como Shakira, para que me hicieran muchas entrevistas en televisión y también me sacaran en el colombiano y así poder contar lo que pienso, lo que estoy haciendo en Mediadores, lo que me gustaría hacer después de que salga de la escuela; pero sobre todo que al ser así tan reconocida sería mucho más fácil ayudarle a otros niños y niñas, ayudarles para que les respeten sus derechos y hacer campañas para que toda la gente se conozca más y puedan hablar sobre cosas importantes para todos, claro que eso también tiene cosas malucas, porque todo lo que uno haga lo sabe todo el mundo.”

Laura

Vale la pena resaltar en este aparte, la importancia que le otorgan los niños y las niñas a la menor o mayor visibilidad lograda por los sujetos, a los aportes que para el beneficio de otros y otras hacen a través de sus acciones y a la confianza que se han ganado, cuando de determinar su desarrollo, en lo que a ser público se refiere. En este contexto, ser una persona reconocida por muchos y haberse ganado la confianza de quienes le conocen no sólo es un gran halago, algo de lo que tendría que sentirse orgulloso el ser humano, sino también una gran responsabilidad de que la que hay que dar cuenta, porque ya el sujeto no se pertenece a sí mismo, pues con su dinámica de interacción ha entrado a hacer parte activa de la vida pública, en espacios amplios o más reducidos, dependiendo del curso y trayectoria de sus acciones.

En este sentido, la aparición de los niños y las niñas como actores(as) importantes en el desarrollo y regulación de fragmentos de la dinámica escolar, como es el caso del Proyecto Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, se constituye en oportunidad de auto-revelación en el reconocimiento de la otredad, es decir, que el fenómeno de la aparición en tanto está condicionado por la presencia de unos(as) otros(as) a quienes necesariamente “hay que reconocer y con quienes hay que celebrar un diálogo en condiciones de simetría para que las normas que los afectan puedan pretender validez” (Habermas, 1991, 98), le exige a cada sujeto el ejercicio permanente de autorreconocerse, en cuanto a lo que es capaz de ser y hacer, en sus debilidades, en sus expectativas y en sus sueños. Dicho de otro modo, la conciencia del sí mismo(a) se construye y fortalece de manera simultánea con la conciencia de la otredad. Este testimonio de Kellyn apoya la anterior reflexión:

“yo antes de entrar al proyecto de Mediadores siempre pensaba que no era capaz de hacer nada bueno, mantenía mucho miedo de participar y también me daba como rabia con los compañeros y compañeras que siempre salían a las presentaciones o levantaban mucho la mano en clase, pero vea profe, ahora todo es muy

distinto, porque ya valoro mucho más lo que los otros hacen y también me he aprendido a conocer, o sea, que cosas soy capaz de hacer y que cosas no haría así me dieran lo mejor del mundo” .

De manera complementaria Estefanía y Mateo expresan:

“Lo que pasa es que cuando uno encuentra confianza en los compañeros y los profes, como pasa en Mediadores, uno se abre así y va diciendo y haciendo cosas con tanta tranquilidad, que después uno mismo se queda aterrado de lo que puede hacer, o mejor dicho, es como si uno apenas se estuviera conociendo después de que llegó a Mediadores, porque antes por miedo no sabíamos ni lo que teníamos”. Estefanía.

“ y también es que en las clases común y corrientes, pues no en Mediadores, los profes son siempre los que lo evalúan a uno, los que dicen lo que uno no es capaz de hacer y así no hay oportunidad para uno mismo descubrir sus talentos y sus defectos y también para ayudárselos a descubrir a los otros compañeros, y a hasta los profes, porque ellos tampoco son perfectos aunque algunos se crean así”. Mateo.

Esto quiere decir que lo público en los seres humanos no se define como un *a priori* a toda experiencia posible o que es inherente a toda acción, es más bien el resultado de una vivencia compartida, en la que se construyen solidaridades y se genera confianza como base fundamental en la empresa de aprender a ser sujeto; “un sujeto que se constituye en el proceso pedagógico, como individualidad que es en sí y para sí, sujeto de experiencias, de acciones y de palabra”. (Cullen, 2004, p.46).

El acompañamiento libre de la acción y el discurso, no sólo dota de mayor sentido a las acciones humanas, sino que le permite a los sujetos, en este caso a los niños y a las niñas, avanzar en su proceso de constitución como seres

públicos, iniciado desde el nacimiento, pues “ aunque un acto pueda captarse en su fría apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que el sujeto se identifica como actor, anunciando lo que hace , lo que ha hecho y lo que intenta hacer “ (Arendt, 2004. p. 202), asumiendo de esta manera con mayor conciencia y responsabilidad su nacimiento o su entrada en el mundo. Es “mediante la acción y el discurso, que los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia” Arendt, (2004, p. 203).

Tal como puede entreverse en los testimonios de los niños y las niñas mediadores(as), ser público, es concebido como un proyecto cuya construcción depende, por un lado, del esfuerzo personal por presentarse y aparecer, y por otro, de las oportunidades reales que le ofrece el contexto a cada sujeto para que tal aparición sea posible.

“...yo no se que cosa es mejor, si que lo dejan a uno experimentar y hacer cosas por pura creatividad o que le permitan hablar para contar las inquietudes, o mejor dicho, lo mejor son las dos cosas, por eso me siento feliz en Mediadores(as), aunque a veces tampoco nos alcanza el tiempo y en eso tendríamos que ser más cuidadosos para que nadie se sienta mal” Melissa.

De otro lado, Juan David complementa:

“ Yo creo que lo mejor de Mediadores(as) es que los profes son meros bacanos y lo dejan participar a uno, no le quitan la palabra, son frescos y no demuestran tanta desespero porque se va a acabar la clase o porque nos tienen que calificar. Aquí yo me siento tranquilo y siempre me dan ganas de decir cosas, de

trabajar con otros compañeros y por eso investigo temas en el Internet de mi tía para traerlas y compartir con todos aquí en los encuentros”.

De esta manera, la aparición del sujeto en público, a través de la acción y la palabra, se va configurando como un proceso que tiene una dirección doble: del sujeto hacia el contexto y del contexto hacia el sujeto. Sin duda, los niños y las niñas contraen voluntariamente responsabilidades de las que dan cuenta en sus diferentes momentos de aparición, pero esto ocurre porque precisamente el proyecto, y muy especialmente los profes y quienes conforman el equipo de pares, han demostrado abiertamente que los reconocen como unos de los suyos, como sujetos pertenecientes, a quienes acogen, valoran y respetan.

4.1.3. Creación de foro público para la formación de sujetos públicos

Aparecer en el mundo humano, es contar con una posición en la esfera de lo público, cosa que trasciende la mera presencia física, que generalmente se reconoce y regula a través de la asignación de un código a los sujetos que conforman un grupo escolar. Aparecer en público está asociado a la invitación abierta y/o a la autoconvocatoria permanentes, que generalmente nadie hace porque es reflejo de la misma condición de estar juntos(as) y reconocerse partícipes, para el debate y la deliberación en torno a asuntos de interés común, a los que por su condición de inmersión en la cotidianidad, no podrían fijársele anticipadamente espacio, tiempo ni condiciones. Dicho de otro modo, aparecer en público para constituir foro público con otros y otras con quienes se comparte la cotidianidad, como es el caso particular de los niños y las niñas en la escuela, tiene que ir mucho más allá de la simple participación en eventos puntuales previamente planeados.

Tal es el caso de Laura Daniela:

“Lo que más me llama la atención, y me gusta, es que nadie me tiene que recordar que hay encuentro de Mediadores(as), es como si lo tuviera aquí grabado en la cabeza como los tatuajes, hasta mi mamá dice: uf, a esta que será lo que le dan en ese Mediadores(as) , pues si pudiera dormiría allá”.

Con Arendt, lo público adquiere la connotación de foro donde los ciudadanos se convocan para la tramitación deliberativa de los asuntos que constituyen el interés común y para la toma de decisiones que afectan su vida como colectivo, en tanto seres dotados de palabra, como anotara Aristóteles, y en consecuencia, de “socialidad, entendida como capacidad de convivencia, pero también de participar en la construcción de una sociedad justa, en la que los ciudadanos puedan desarrollar sus cualidades y adquirir virtudes” (Cortina, 1999, p.45).

Desde otra perspectiva, Nancy Frezer (1997, p. 79) hace aportes significativos, que complementan el trabajo de Arendt y permiten avanzar hacia la comprensión de lo público, al introducir la categoría de contrapúblicos plurales en competencia, donde según ella el foro no solamente está constituido por quienes luchan por intereses comunes, sino que también entran a escena aquellas fuerzas minoritarias, que en medio del conflicto generado por la opresión y la exclusión logran desarrollar nuevas formas de expresión de lo público, posibilitando de esta manera lo común desde intereses individuales, situación que según Ryan(1990) y Landes(1988) concuerda mucho más con lo que ha sido el desarrollo de la humanidad en este campo específico de la esfera pública. En consecuencia con lo anterior, podría decirse que desde el Proyecto Mediadores(as) empieza a gestarse un movimiento de contrapúblicos, tal como puede advertirse en la expresión de Verónica:

“Lo que yo veo aquí en la escuela es que en el salón de clase y en casi todo lo que se hace todos los días, los niños y las niñas casi no podemos hablar de lo que nos gusta o sugerir cosas porque a uno casi no lo escuchan los profes, claro que yo si mi querida, lo que hace que estoy en Mediadores, si no me dan la palabra, le digo a la profe, profe por favor me escucha que yo tengo derecho a ser escuchada, pero a uno le da pesar de los que les da miedo decir lo que sienten . Por eso yo le digo a mis compañeros y compañeras éntrese a Mediadores y verá como aprende a participar en público”.

De lo antedicho se desprende que no toda la dinámica escolar, tal y como la conciben los niños y las niñas, podría considerarse foro público, en tanto y en cuanto, sólo algunos espacios, entre ellos el Proyecto de Mediadores(as), “prestan atención preferente a lo que se ha dado en llamar el individuo en relación. Esto es, el individuo situado dentro de una comunidad, e incluso dentro de varias comunidades a un mismo tiempo, comunidades a su vez integradas por una serie de otros individuos diversamente interrelacionados” (Muguerza, 2002, p.20). Por la misma estructura física y psicosocial rígida y fragmentada que ha caracterizado a la escuela, no siempre es posible convertir en foro público el entramado de relaciones que se tejen entre los grupos de sujetos y entre éstos con otros más, que por situaciones asociados con su rol de estudiantes, comparten el escenario escolar desde la pertenencia a proyectos diferentes, o por razón de su vinculación a las actividades académicas cotidianas

4.1.4. Lo verdaderamente público de los denominados escenarios y bienes públicos: un atributo asociado a su dinámica.

El carácter de escenario o bien público no es un asunto inherente a la escuela o algo que se le otorgue por decreto o por ley, así aparezcan en la legislación educativa vigente artículos que la definan como tal, ésta es una adjetivación de su dinámica, que ella misma va construyendo y fortaleciendo en la medida en que posibilita y favorece la aparición de los niños, las niñas y demás

actores(as) en la tramitación democrática de los asuntos cotidianos asociados a sus experiencias vitales, que una vez puestos en escena, como tema de deliberación y controversia, pasan a ser objeto de foro público y en consecuencia, materia de interés dentro del debate político por parte de quienes en ella interactúan y por ella pasan. Al respecto Catalina expresa:

“Vieran el susto que me hizo dar mi papá al principio del año que quería meterme en el Colegio El Rosal, ese que queda por la setenta, que es privado. Yo ahí mismo me acordé de lo que me contó Carolina, una amiguita que estudia allá; ella dice que si critican alguna cosa ahí mismo les rebajan disciplina, que nunca hay reuniones de estudiantes para discutir casos o problemas, que no los dejan escuchar ni bailar regetton en los descansos o en los actos cívicos, que no pueden ir a la biblioteca si no es con la profesora, que no les prestan los balones para jugar, que no les escuchan las sugerencias, ni las razones cuando los castigan, o sea, que eso allá es muy aburridor, es como si los niños y las niñas no existieran sino para darles clase y pedirles las tareas”..

Siguiendo la idea, Andrés, Mateo y Luisa Fernanda apuntan:

“ ah, pero eso no es porque sea privado, porque ésta es publica y a veces pasan cosas lo mismo que en Rosal, a veces uno quiere expresarse o hacer cosas y los profes siempre le dicen cansón, después habla, ahora o mañana le doy la oportunidad y ese día nunca llega, o tampoco le prestan los balones o los otros implementos deportivos, como si fueran de los profesores y el coliseo vacío y uno con ganas de aprovechar el tiempo libre”.
Andrés.

“En cambio lo que tenemos en Mediadores(as) lo aprovechamos todos, lo usamos por turnos y nos lo llevamos para la casa, lo cuidamos, lo que se daña lo arreglamos y lo que más me gusta es que no tienen que ser los profes los que lo prestan y también,

todos tenemos la oportunidad de hablar, de proponer cosas, de negociar, de decir lo que no nos gusta y por qué”. Mateo.

“Por eso es que esta escuela con Mediadores(as) yo creo que es la mejor de Castilla, de Medellín y hasta de Colombia; ah, también la dire Dora Lucía trata de que el mismo ambiente de Mediadores(as) sea el de toda la institución, pero como todos los profes no son así chéveres como ella, siempre hay muchas diferencias entre Mediadores(as) y el resto de la escuela”. Luisa Fernanda.

Esta circunstancia peculiar, determinada por la participación en el proyecto Mediadores(as), desde el que se conciben las relaciones interpersonales de una manera abierta, constructiva y simétrica, y a partir del cual se facilitan la acción y el discurso como formas esenciales de aparición en público y recreación de los contenidos que circulan en espacios de carácter público como es la escuela, ubican a los niños y a las niñas en un estado un tanto paradójico, por un lado encuentran un medio dispuesto a facilitar el proceso de ser y hacerse sujeto público desde la interacción cotidiana con los otros, las otras y lo otro, y por otro, continúan vigentes las condiciones de un escenario escolar, caracterizado por la negación, el rechazo y los silencios acrílicos, estimulantes de la formación de sujetos que permanecen invisibles en el espacio social.

Ver y ser vistos, hablar y tener audiencia, más que un reclamo caprichoso, es un indicador de la condición de sujetos públicos, que empiezan a posicionarse de la tarea de construir lo público al interior de la escuela, como un espacio, un lugar de encuentro, de distinción, de diferenciación

4.2. Sobre el sentido de la libertad

A pesar de que la libertad se ha constituido en tema de discusión y polémica durante toda la existencia humana, no han sido precisamente los niños y las niñas quienes han participado de ese debate, aunque ellos y ellas tienen mucho que decir al respecto, tal como lo evidencian los textos que entre uno y otro encuentro han construido quienes participan de manera activa en el Proyecto Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar y de los cuales se ha estado y se continuará dando cuenta en este tejido de sentidos.

4.2.1. Libertad es comienzo, es natalidad, es reconocimiento.

“El pollito queda libre al salir de la cáscara del huevo y el bebé cuando le cortan el cordón con que viene pegado a la mamá porque ahí empieza a vivir”. Yuliana

La ubicación del origen de la libertad en el nacimiento, como un acontecimiento que comparte el ser humano con los demás seres vivos, deja entrever la asociación del término con procesos como salir de, aparecer, desprenderse, separarse, empezar..., todos ellos considerados dentro de la concepción de libertad planteada por Arendt a lo largo de su extensa obra, aunque con ello la filósofa no esté haciendo alusión exclusivamente a un nacimiento de tipo biológico, sino a la capacidad de iniciar algo nuevo, de lo que hay que responsabilizarse y por lo que hay que dar cuenta como es la propia vida, dado que “los hombres, aunque tengan que morir, no han nacido para morir, sino para empezar”(Arendt, 2004, p. 94), en tanto seres que aparecen en un mundo constituido, pero no por ello, concluido.

Si bien, con el nacimiento el nuevo ser se libera o separa biológicamente de su progenitora y marca su inclusión física en el mundo al que llega, por ese sólo acontecimiento no puede considerarse un ser libre porque “la libertad

necesita, además de la mera liberación, de la compañía de otros hombres que estén en la misma situación y de un espacio público común en el que se pueda tratarlos, en otras palabras, un mundo organizado políticamente en el que cada hombre libre pueda insertarse de palabra y de obra” (Arendt, 1996, p. 235) para construir su propia historia, que hace parte de la historia de otros(as) y de la de la especie humana en su conjunto.

Es así como el venir a la luz, no en el sentido biológico sino desde una perspectiva política que recupera la concepción de libertad como comienzo, natalidad y reconocimiento, se refiere a la aparición en un espacio de interacción constituido por sujetos con funciones socialmente definidas y/o que se definen en el proceso, a los que se reconoce y por los que se es reconocido(a), a los que se informa de los motivos que mueven a la acción y de los que se espera saber sus propias intencionalidades en tanto partícipes de un proyecto común, tal como lo ilustra la expresión de Yesenia:

“La dinámica que hicimos para recibir las escarapelas cuando entramos al proyecto de Mediadores se me parece a un bautizo, pues ese día cada uno delante de todos nos presentamos, dijimos por qué queríamos hacer parte del grupo y nos comprometimos por nuestra propia cuenta a mejorar muchas cosas de nosotros mismos y en lo que pudiéramos de la institución, y desde ahí ya todos nos conocemos y nos comportamos distinto, somos más libres, es como si hubiéramos empezado una nueva vida”.

La asociación de inicio, entrada o vinculación al grupo de proyecto con la figura del bautizo, entendida como tránsito a formas más positivas de comportamiento o comienzo de una nueva vida en compañía, es un acontecimiento importante que se instala en la memoria de los niños y las niñas y es traído a escena de manera frecuente al hacer alusión a la experiencia de libertad, la cual, según ellos y ellas, empieza por dar “respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿Quién eres tú? a través de la

palabra hablada en la que cada uno se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer” (Arendt, 2004, p.202).

Desde esta perspectiva, en la que aparecer, nacer o comenzar se vuelve condición primera en la tarea de ser y hacerse libre en el encuentro con otros y otras, “el reconocimiento debido no es sólo una cortesía que debemos a la gente, sino una necesidad humana vital” (Taylor, 1997, p. 294), sin la cual no sería posible la comprensión de quiénes somos, de cuáles son nuestras características definitorias fundamentales y cuál es nuestra posición, en términos de derechos y responsabilidades, en cada uno de los entramados sociales que constituimos y a los que pertenecemos.

Este reconocimiento al que se refiere Taylor se instaura como parte de los contenidos de la identidad personal de quienes constituyen el grupo y a la vez, aporta a la configuración de la identidad grupal, “en la medida en que la acción de cada uno, en su contenido significativo, toma en cuenta la de los otros, y es orientada en esos términos”(Schütz, 2000, p.181) hacia una relación social de mutua implicación, que demanda de los(as) allí comprometidos(as) el despliegue de toda su disposición atencional para dar y encontrar el verdadero sentido del compartir y construir colectivamente.

Así de este modo lo consideran los niños y las niñas, cuando se refieren a que el interés por reconocer y reconocerse, en su condición de seres interdependientes, no sólo es base sino también condición para la interacción social que “es por, consiguiente, un contexto motivacional y, de hecho, un contexto motivacional intersubjetivo” (Schütz, 2000, p. 188), o dicho de otro modo, “la lucha por el reconocimiento sólo puede encontrar una solución satisfactoria, y ésta consiste en el régimen del reconocimiento recíproco entre iguales” (Taylor, 2001, p. 76); sin la presencia de seres interesados por darse a conocer y en esa misma medida reconocer a aquellos/as con quienes comparten cotidianamente, no se podría hacer alusión a procesos de

interacción social, a expansión de la libertad y mucho menos a nuevos nacimientos como parte esencial del aprendizaje humano. Así lo ilustra la expresión de Julián:

“Si nadie se interesa por lo que uno dice o por lo que hace y si uno sólo está metido en lo que le interesa y ni siquiera se da cuenta de lo que le pasa a los demás, para que grupo en esa soledad, eso es como estar muerto”.

Así mismo, la posibilidad de reconocer derechos específicos a los grupos en virtud de sus adscripciones colectivas, no niegue “la posibilidad de interpretar y de revisar las propias necesidades y jerarquías de preferencias” (Colom, 1999, p.126) y el sentimiento de identidad que congrega y mantiene activos a los miembros del grupo no coarte su capacidad de ser libres porque precisamente la libertad, en la medida en que “depende de la sabiduría práctica incorporada en las normas sociales y culturales con las que determinamos nuestras opciones vitales” (Raz, 1994, p.172), es positivamente afectada con la pertenencia a grupos que gozan de buen reconocimiento, tal como lo anota Juan David:

“Aunque todos somos diferentes , el estar en grupo nos distingue, es como si lleváramos en la frente el letrero Mediadores y por eso tenemos más oportunidades. El grupo es importante en la institución y también todos somos importantes para el grupo por las ideas que damos y lo que hacemos, porque si no el grupo ya no existiría o sería distinto”

Según el texto, reconocerse perteneciente y ser reconocido como parte del colectivo es para los niños y las niñas un factor importante en la construcción de la identidad en un doble sentido, por un lado, los y las posiciona como sujetos individuales con una manera particular de ser y comportarse,

influenciada desde luego por el comportamiento que asume el grupo, en cuanto totalidad, en función de la observancia de los acuerdos y compromisos hechos inicialmente y que complementan posteriormente por el interés de desarrollar el proyecto y, de otro lado, le atribuye al grupo unas características igualmente particulares, ya en el plano de lo colectivo, que lo perfilan y diferencian de otras agrupaciones existentes al interior de la institución.

En este sentido, el reconocimiento de sí mismo y de los(as) otros(as) como participantes que cumplen los acuerdos y compromisos pactados, les permite construir identidad y visibilizarse como sujetos responsables que a su vez constituyen un grupo cuya identidad está soportada en la responsabilidad de sus miembros, generándose de esta manera y como beneficio directo, la apertura de nuevas oportunidades de ser y estar, que no son otra cosa que la expansión de la libertad u otros nacimientos.

Tal es el caso de los niños y las niñas que una vez reconocidos(as) en su condición de miembros del grupo de Mediadores, como sujetos que aportan y cuyas opiniones son significativas para la toma de decisiones, no sólo manifiestan el agrado de pertenecer a un colectivo humano en el que son visibles y en el que han nacido, en términos de participación e inclusión, sino que hacen explícita su satisfacción por haberse iniciado en el ejercicio de la libertad, entendida como “la capacidad cabal de empezar, lo que anima e inspira todas las actividades humanas y es la fuente oculta de producción de todas las cosas grandes y bellas”(Arendt, 1996, p.265). Los textos siguientes así lo ilustran:

“Lo que más nos gusta es que podemos dar ideas y también experimentar aunque no logremos todo lo que nos imaginábamos, porque uno se siente libre y le quedan ganas de empezar otra vez cuando las cosas no resultan y si todo ha salido bien, pues mucho mejor porque hay más seguridad.” Lorena

“Que importa que haya que empezar varias veces una misma cosa, si uno no tiene miedo que le van a calificar o que lo van a regañar. A mi me ha tocado muchas veces empezar y empezar otra vez, pero cada vez que empiezo aprendo cosas distintas”. Mateo.

Con todo esto, conviene recordar que “el hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio” (Finkelkraut, 1998, p. 44) a través del cual se reconoce y revela a los(as) demás, en un ejercicio pleno de libertad desde la acción y la palabra, como ser que “puede empezar porque él es un comienzo; ser humano y ser libre son una y la misma cosa”, dice Arendt (1996, p.263).

4.2.2. Libertad es continuidad, es desencadenamiento, es acción.

De otro lado y de acuerdo a este contexto de discusión, los niños y las niñas asocian la libertad con interés de despliegue, desarrollo y expansión, con disposición y capacidad de cambio, con ruptura de rutinas y descubrimiento de posibilidades y con valentía que moviliza el pensamiento y se concretiza en propuestas que renuevan, lo cual es característico de seres capaces de romper paradigmas y dar comienzo a algo nuevo, a algo que de otro modo no existiría, porque el ser libre es el que impide que el mundo se convierta en algo homogéneo, en un fluir continuo, monótono y carente de asombro, en una mera repetición. Veamos lo que dicen al respecto algunos de ellos:

“Hemos conocido muchas cosas de la institución, hemos hecho cosas nuevas, muy distintas, que cambian lo mismo de todos los días, que emocionan... porque discutimos y compartimos mucho y eso nos ayuda a ser más creativos y más valientes cuando le vamos a proponer cambios al rector o al Consejo Directivo”.
Lorena

“Cuando sacamos una idea adelante entre todos, como por ejemplo el día que nos aprobaron la propuesta de la emisora, uno siente mucha emoción como si el corazón se le fuera a salir y con cosas así uno se siente grande ...yo creo que eso es libertad”
Juan David.

Esta visión activa de la libertad que subyace en el pensamiento infantil ilustra la idea de que el ser humano es libre cuando se interesa y tiene la posibilidad de participar en el destino de la comunidad política a la que pertenece, cuando es una “persona que actúa y provoca cambios” (Sen, 2000, p. 35), que impactan positivamente las condiciones de su desarrollo y las de sus contextos de interacción, en la medida en que aporta en la apertura de nuevos caminos, quizás nunca antes imaginados, que continúa acciones y/o concluye proyectos ya iniciados.

De acuerdo a ello, pensar, lanzar ideas, deliberar y actuar en consecuencia, desde la condición de sujetos partícipes, concededores de sus derechos y responsabilidades, son procesos que van configurando un escenario propicio para servirse del propio entendimiento e irse liberando de la conducción ajena, como una forma de acercarse al ideal denominado por Kant “mayoría de edad”.

En este horizonte de ideas, la expresión “uno se siente grande”, referida a la negociación de propuestas en el escenario escolar da cuenta de un cierto posicionamiento, producto del conocimiento de la dinámica en cuestión, que le permite a los niños y a las niñas establecer una relación entre iguales con los(as) adultos(as) para abordar asuntos que les competen en su condición de estudiantes y respecto a los cuales se sienten autorizados como consecuencia de la gestión por ellos(as) mismos(as) adelantada.

Esa mayoría de edad, que disfrutan o tras la cual van los niños y las niñas que decididamente se atreven a actuar junto a los(as) adultos(as) para tramitar los

intereses comunes, que en muchas ocasiones les han sido negados por la primacía de la perspectiva adultocéntrica que caracteriza buena parte de la dinámica institucional, es uno de los valores agregados que destacan en el Proyecto de Mediadores(as) quienes participan en él, atribuyéndoselo de manera generalizada a las oportunidades que allí tienen de interpretar, crear y re-crear las distintas historias que tejen su realidad y las relaciones con los demás, pero sobre todo, a la conciencia que han venido construyendo de que el ser humano es proyecto... es camino... y que la libertad es acción.

“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 y discutir; y lo que pasa es que a mi 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.

“Cuando uno participa, habla sobre lo que pasa en la institución, hace cosas para que el ambiente sea mejor o media en algún conflicto entre compañeros se siente algo muy especial, a mi se me parece como cuando los pajaritos abren las alas... yo creo que eso es libertad y me gusta sentirlo cada rato, por eso casi siempre estoy haciendo algo”
Juan David.

Textos como los anteriores dejan entrever la asociación que establecen los niños y las niñas entre acceder a la información, participar, discutir, tomar decisiones y “sentirse grande” y entre actuar y ser libre, sin que se le atribuya a la edad en todo esto, ningún papel significativo en cuanto a factor facilitador u obscurizador de la interacción entre quienes comparten en el escenario escolar. De acuerdo a ello y en concordancia con Arendt, “ser grande”, más que haber acumulado años o dar cuenta de una determinada talla, tiene que ver con el desarrollo de ciertas cualidades características del actor político dentro de las

cuales se destaca la formación del espíritu público, la agencia cívica y el desarrollo del juicio requerido en la tramitación de las pluralidades.

De manera consecuente con lo anterior y retomando a Kant, la libertad es lo fundamental y fundamentador de toda actividad humana; es algo así como una disposición automotivada y permanente a actuar “ –para *desplegarnos*, para *extendernos* y *prolongarnos* en la acción- que coincide con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 72).

En los anteriores textos infantiles se rebasa la idea de libertad como la simple posibilidad de elegir entre dos alternativas, se pone en consideración la maravilla de un mundo ya existente el cual es permanentemente modificado con la aparición de nuevos seres humanos y se posicionan el discurso y la acción como atributos fundamentales que a la vez que caracterizan a los seres libres, son motores expansivos de la propia libertad.

4.2.3. La libertad, un proceso que se construye en relación.

Además de considerar el nacimiento biológico como condición esencial o punto de partida, los niños y las niñas le atribuyen a la libertad el carácter de proceso que se construye en relación y es fortalecido en la medida en que se amplía el campo de interacciones con otros y otras, que también comparten la condición de sujetos iniciadores y en constante proyección, tal como lo manifiesta Esteban:

“...pero uno se va haciendo más libre cuando sale de la casa, y conoce más gente, cuando crece y empieza a darse cuenta que se tiene que controlar, que no puede hacer todo lo que le da la gana, que hay que negociar con los otros lo que se quiere hacer, las ideas y los gustos...cuando empieza a compartir con los compañeros en la escuela o también con los amigos en el barrio”.

Así entendida la libertad, deja de ser un asunto exclusivamente individual, asociado a la voluntad personal para hacer o dejar de hacer algo que llama la atención o responde a los propios intereses o motivaciones, y pasa a convertirse en un asunto de naturaleza social, que sólo puede existir en el espacio donde los seres humanos actúan en compañía de los demás, en tanto aparecen en público y reafirman su propia identidad en la medida en que construyen identidad de grupo social, porque “primero nos hacemos conscientes de la libertad o de su opuesto en nuestra relación con los otros, no en la relación con nosotros mismos” (Arendt, 1996, p. 234).

Desde esta perspectiva, la libertad es un asunto que no podría ser analizado de manera independiente de la interacción humana y por lo tanto, los avances del sujeto en su condición individual también lo son del grupo social o comunidad a la que pertenece. En la medida que el sujeto es capaz de escuchar la voz de su razón o seguir leyes para autocontrolarse y actuar en consecuencia, como una forma de hacerse más libre, aporta significativamente a la expansión de la libertad del grupo social en el que reafirma sus formas particulares de ser libre, porque sujeto y comunidad se implican mutuamente, como bien lo anotan Bárcena y Mélich (2000, p. 132) al expresar que “la comunidad acuerda y pacta racionalmente las leyes de acuerdo a una voluntad general en la que cada ciudadano es capaz de reconocer su propia voz e intereses”.

Esa toma de conciencia a la que se refieren los niños y las niñas de que no se está totalmente solo(a) en el mundo y que por lo tanto no se puede gozar del derecho ilimitado a hacer todo cuanto se apetece, le imprime a la libertad una connotación de experiencia política que supera la de ser sólo fenómeno de la voluntad en la medida en que trasciende al plano de la legalidad y se posiciona según Arendt (2001,p. 70) “como un espacio sólo establecible por muchos, en que cada cual se mueve entre iguales. Sin tales otros, que son mis iguales, no hay libertad”, así lo muestran textos infantiles como el que sigue:

“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 comunidad educativa, pensamos, podemos aportar y entonces que no manden ellos solos.. ¿Por qué en mediadores si nos sentimos entre iguales? y eso no le quita el respeto, la autoridad ni la edad a los profes”. Andrés

De acuerdo a la discusión que se trae, es importante detenerse en el análisis de dos asuntos que aunque diferentes apuntan al desarrollo de una misma idea relacionada con la libertad como producto de la relación entre iguales. Por un lado, los niños y las niñas hacen alusión a lo que se gana y lo que se pierde cuando se entra en contacto con otros seres humanos con quienes se establecen relaciones a partir de acuerdos o negociaciones como ellos(as) lo denominan, que no es otra cosa que el pacto social del que hablaba Rousseau y según el cual se crean límites, fronteras y puntos de encuentro, y de otro lado, reivindican el derecho al reconocimiento y a la participación como condición esencial que les posiciona en la categoría de iguales, en tanto miembros activos de una comunidad educativa, legalmente reconocida por la Constitución Política y por la Ley General de Educación.

Aunque no se desconoce que la inclusión de los niños y las niñas como miembros de una comunidad educativa dentro de marcos legales o figuras jurídicas como son La Constitución Política y la Ley General de Educación es un avance importante en su visibilización como sujetos de derechos, éstos son esfuerzos que quedan sin piso si junto a ello, y como producto de la voluntad política de quienes orientan las instituciones educativas, no se garantiza “el reconocimiento mutuo de un grupo de consocios del uno por el otro como personas derechohabientes iguales, que es lo que constituye el verdadero significado de la igualdad política” (Benhabid, 2005, p.52).

En definitiva, la igualdad no la determinan la edad o el cúmulo de conocimientos y tampoco “nacemos iguales; nos volvemos iguales como

miembros de un grupo basados en nuestra decisión de garantizarnos mutuamente derechos iguales (Arendt, 1951, 1968, p. 301), sin que ello implique homogeneidad en los aportes y las maneras de pensar, de ser y de hacer como miembros activos de la comunidad de la que hacemos parte. No se requiere ser la imagen y semejanza de nadie para ser igual a él o ella en tanto sujeto político.

“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 tenernos en cuenta a nosotros y eso a uno le causa mucha depresión, porque nos creen siempre inferiores y aunque ellos sean mayores, todos deberíamos ser iguales”. Yuliana

Queda claro, entonces, que “la libertad está concebida no como una íntima disposición humana sino como una característica de la existencia del hombre en el mundo” (Arendt, 2003, p.263), o dicho de otro modo, no se es libre por el sólo hecho de ser humano sino por la capacidad que se va desplegando, desde el momento mismo del nacimiento, de entrar en relación con otros seres humanos, que igualmente se hacen libres a través de éstas y otras relaciones que van tejiendo sobre la base de acuerdos y legalidades. La libertad así entendida, es un asunto que se experimenta en el hacer y se configura y refina mediante el proceso de la interacción social.

En consecuencia, la libertad no ha de entenderse como un ámbito en el que idealmente no se presentan obstáculos o como un vacío en el que nada estorba, sino como una idea de autodirección o autocontrol en mutua interdependencia; no hace referencia tanto al estar libre de algo como al estar libre para algo, según lo expresa Daniela: “Quisiera ser más libre para hacer montones de cosas”

4.2.4. Ser libre es querer hacer y poderlo hacer

“Aunque soy tímida y no tan buena estudiante, me gusta levantar la mano en clase, pero casi nunca puedo participar porque los profes le dan la oportunidad a los mejores estudiantes porque los hacen quedar bien, hasta ahora en Mediadores que si he tenido muchas oportunidades que me hacen sentir más libre”. Laura Rosa

El texto refleja como deseo y posibilidad se combinan en las expresiones infantiles al referirse al ejercicio de la libertad en los asuntos cotidianos dentro del ambiente escolar, a la vez que evidencia la importancia que en ellas se le atribuye a las actitudes de los(as) maestros(as), en tanto factores que pueden avivar el deseo o inhibirlo y ampliar el espectro de oportunidades o también reducirlo.

Ser y hacerse cada vez más libre es un deseo que aparece de manera frecuente, implícita o explícitamente, en las expresiones de los niños y las niñas, sobre todo cuando se refieren a su participación en planes o proyecciones en el corto y mediano plazo, en su condición de estudiantes que han asumido la responsabilidad de mediar en situaciones de conflicto escolar, lo cual tiene para ellos y ellas una especial significación que atribuyen o derivan del proceso de interacción social.

“Yo antes era muy sola, casi nada me gustaba, pero ahora es distinto, me encanta hacer planes con los compañeros y las compañeras, hay algo en el grupo de proyecto que yo no se que es pero me mueve, ya soy otra..., me imagino muchas cosas, las deseo, me atrevo y así... y eso nos pasa a todos”. Yuliana

Desde este ángulo, el deseo es un motor poderoso que brinda la energía para el comportamiento y lo dirige, y apronta a cierta clase de acción, que de no ser deseada nunca se haría realidad, o dicho de otro modo, cuando se da la

focalización en el deseo aparece en consecuencia el cambio de actitud, precisamente por el grado de implicación o de interés que logra despertar una actividad, una determinada acción, una experiencia o un ritual de convivencia en los miembros de un grupo social, como es el caso particular de los niños y las niñas que pertenecen al Proyecto de Mediadores(as).

Así pues, el deseo logra movilizar las actitudes de los niños y las niñas, entendidas éstas como “tendencias adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación” Vander Zanden (1986, p. 214) y a actuar en consonancia con dicha evaluación, lo cual se evidencia en la inclinación subyacente a responder de manera favorable a toda iniciativa que provenga y/o afecte al grupo de proyecto por considerarla una orientación social, con la que voluntariamente han adquirido un alto nivel de compromiso.

En esas respuestas favorables o actitudes positivas que asumen los niños y las niñas respecto a todo lo que tiene que ver con el proyecto, con el cual afirman identificarse plenamente, se dejan entrever lo que los psicólogos sociales han denominado los tres componentes de toda actitud: el **cognoscitivo** reflejado en pensamientos, creencias e ideas del más alto nivel de valoración no sólo con lo que es el proyecto en sí mismo sino con el impacto, en términos de mayor libertad, que ha generado para quienes pertenecen a él; el **afectivo** referido a los sentimientos y emociones de respeto, aprecio y valoración tanto por el grupo como por cada uno(a) de sus compañeros(as) y por los logros que han alcanzado de manera cooperada y finalmente, el **conductual** o disposición a actuar de acuerdo al pacto social que han establecido.

De manera complementaria, ese “no se que es pero me mueve” del que habla Yuliana al referirse al deseo de actuar que le inyecta su grupo, encuentra explicación en el trabajo de Blumer, gran impulsor del interaccionismo

simbólico, cuando plantea que los seres humanos se relacionan con las cosas y con ellos mismos de acuerdo con los significados que construyen, utilizan y modifican en el proceso de interacción social, siendo el lenguaje allí un elemento fundamental en la emergencia y constitución de esa nueva realidad, que viven tantos cuantos sujetos la han construido.

De igual modo, expresiones como: "No sabemos que es lo que les dan a estos muchachos en ese proyecto porque no hay quien los saque de allá, es como si ahí tuvieran un encanto; claro que me gusta porque eso también les ayuda a formarse", repetida por varios padres y madres de los y las estudiantes que pertenecen a Mediadores(as), refleja el deseo vivo de estos estudiantes por hacer parte del proyecto, por continuar participando en la construcción de significados que tienen "un referente cultural y están ligados al pensamiento colectivo, a través del lenguaje, de las creencias, de los símbolos colectivos y de las ideologías que se organizan en torno a determinados valores" (Ayesterán, 1996,p.190), que se han venido fortaleciendo como producto del trabajo de grupo, como es el caso de la responsabilidad, del respeto a la pluralidad y de la solidaridad, por mencionar sólo algunos.

Empieza de esta manera a perfilarse que "en el ejercicio de la libertad influyen los valores, pero en los valores influyen a su vez, los debates públicos y las interrelaciones sociales, siendo éstos igualmente influidos por las libertades de participación" (Sen, 2000, p. 26). Lo que interesa poner de relieve con esto es que en la acción deliberativa que realizan los niños y las niñas en el día a día, como miembros activos que disfrutan la posibilidad de participar en el proyecto, se van re-creando y fortaleciendo valores sin cuya presencia no sería factible la acción concertada, mediante la cual el deseo va encontrando su curso.

“Soy más feliz en Mediadores que en cualquier parte, yo quisiera que toda la institución fuera así. Uno aquí participa, colabora, discutimos con respeto. Respondemos por lo que nos comprometemos y después nos gozamos los triunfos; para mí todo eso son los valores y también la libertad”. Daniela

Pero además de acercarse a la realización del deseo, tal como lo advierte Daniela, la participación activa en espacios amplios, o dicho de otra manera, “libres” para el debate y la comunicación a partir de condiciones de simetría y reciprocidad, trae como compensación inherente lo que Arendt ha denominado “la felicidad pública”, “que sólo se adquiere mediante el ejercicio de la praxis política en el espacio público” (Sánchez, 2003, p. 219), muy diferente a la felicidad que puede experimentar de manera privada cualquier sujeto por un logro de tipo personal.

Si bien el deseo es una de las actitudes más permanentes que nos caracteriza como seres humanos, que nos moviliza, nos pone en obra, nos proyecta, nos dirige y nos hace sujetos de esperanza, en tanto, favorece el reconocimiento de nuestra condición de incompletud y en consecuencia, nos ubica en situación de búsqueda, junto a ella está también la posibilidad, entendida como el conjunto de condiciones personales y sociales que nos permiten llegar hasta donde el deseo ha puesto la mirada, tal como lo manifiestan los niños:

“Aunque uno quiera hacer muchas cosas, si los profesores nos niegan la oportunidad por dársela a unos poquitos como sucede a veces, o también, si a uno le dan la oportunidad pero no es capaz de hacer nada, las cosas tampoco saldrían como se planean o mejor dicho, el proyecto no resultaría “. Andrés.

“Mediadores es super genial porque alguien propone algo y entre todos lo analizamos y si es bueno, ahí mismo se hace. Lo mejor es que tenemos oportunidad para lanzar propuestas y las decisiones no las toman sólo los profes”. Juan David.

Lo interesante de todo esto es pues, que no basta con el deseo intenso de ser libre, si junto a ello no se identifican y ponen en ejercicio condiciones personales como el discernimiento, la crítica, la argumentación y la capacidad para servirse del propio entendimiento sin la dirección de otros(as), y si no se disponen el ánimo y la voluntad para tomar las decisiones pertinentes, que le permitan al sujeto crear nuevas posibilidades y expandir el ámbito de las ya existentes al entrar en interacción con otros y otras con quienes negocia los significados sociales, que es lo que finalmente facilita el cambio de las estructuras sociales ya establecidas y la apertura de nuevos horizontes de acción.

Pero, volviendo al punto inicial de la discusión y considerando que lo social no radica *en* los seres humanos, sino *entre* los seres humanos, no es el deseo por si solo factor único y suficiente para expandir la libertad y tampoco es asunto exclusivamente de la unión del deseo y las condiciones personales, pues además de esto, es necesario que la estructura grupal permita una interacción interpersonal creadora y constructora de significados y de roles “ya sea para introducir o crear nuevas ideas, nuevos modos de pensamiento o comportamiento, o bien para modificar ideas recibidas, actitudes tradicionales, antiguos modos de pensamiento o comportamiento”(Doms y Moscovici, 1985, p.76), según sean los intereses y necesidades de quienes allí interactúan.

De acuerdo a este horizonte de ideas, la expansión de la libertad es un fenómeno que empieza a mobilizarse desde el deseo, haciéndose más o menos intenso y más o menos explícito, de acuerdo a las condiciones y al nivel de desarrollo tanto de los sujetos como de sus grupos de referencia y adquiere su verdadera fuerza en el ámbito de la negociación interpersonal activa al constituirse en un significado compartido, o dicho de otro modo, se es libre si en primera instancia existe el deseo de serlo pero también, si junto a ello coexisten condiciones personales y formas de interacción social que ofrezcan las oportunidades para el despliegue creativo de la acción, porque la

libertad sin oportunidad es un caramelo envenenado, como lo planteaba en algún momento Chomsky.

“Uno es más libre cuando hace cosas difíciles, sobre todo si la dificultad se la ponen por ejemplo los profes y uno logra negociar con ellos y todo mundo gana, o sea, que hay oportunidades para todos, porque todos trabajamos, como pasó con la emisora.” Yulieth.

“...por eso, ¡ a mi me da una rabía ! cuando la profe Carolina dice: ustedes son libres para hacer la tarea como quieran y aunque se esfuerza uno por hacer algo bueno, si la trae distinta a como ella nos tiene enseñados a que la hagamos, le pone a uno insuficiente en la materia, entonces ¿dónde está la libertad?, eso es como decirle a uno que está libre estando amarrado. Está bien que no le regale a uno las cosas, pero también que tenga voluntad”. Kellyn

El texto confirma que “no basta con definir al sujeto libre, autónomo y pertrechado de derechos, hay que ofrecerle posibilidades materiales que le permitan una vida de realización personal” (Sacristán, 2001,p.207), pero lo más llamativo aún, es que los niños y las niñas no esperan que las oportunidades se les otorguen por decreto o les sean dadas como un regalo por parte de los(as) adultos(as) para facilitarles su paso por la vida, pues si bien, las ubican como factor necesario para expandir su libertad, también asumen que ellas son producto de la interacción social y muy especialmente, de su capacidad de negociación activa como sujetos y como grupos que comparten en un mismo contexto social.

Con este planteamiento queda plasmada entre líneas una relación estrecha entre la acción consciente e intencionada de los sujetos y las oportunidades reales que encuentran en el contexto social para hacer presencia pública y construir desde allí las condiciones que les acerquen al propósito de ser y hacerse libres, desde el ejercicio mismo de la libertad.

Conforme a esto, el ser humano es libre cuando tiene la posibilidad de participar en el destino de la comunidad política a la que se pertenece, cuando es “una persona que actúa y provoca cambios” (Sen, 2000, p.35) aprovechando las oportunidades reales que tiene de acceder, analizar y seleccionar información; de participar en discusiones y debates que anteceden la toma de decisiones y de ser reconocido con voz y voto, a título personal o en representación de otros(as) en el momento de hacer las decisiones; en síntesis, gozar de libertad, “ en su acepción más amplia, significa el derecho a participar en el gobierno o no significa nada” (Arendt, 1988, p. 225) como bien lo plantea Melissa:

“De acuerdo al ambiente uno se arriesga a participar, pero si pasa como en el Consejo Directivo del año pasado, que solo hablaban los grandes y yo no entendía muchas cosas, entonces no participaba o sea, que según lo que venimos hablando, yo ahí no tenía libertad”

En este punto de la discusión, aparecen algunos elementos aportados por Sen y Arendt que pueden ser utilizados para ilustrar la relación entre libertad y acción política desde la metáfora del espiral, como estrategia de aproximación a la comprensión del ser y hacerse sujeto político en el escenario particular de la escuela; pues la libertad a la vez que es producto de la acción política, corre fronteras, abre horizontes y se convierte en el punto de partida o factor posibilitador de nuevas acciones que tienen ocurrencia en la esfera de lo público. Dicho de otro modo, sin libertad el sujeto está inhabilitado para actuar públicamente y si no lo hace tampoco expande su libertad, como la única forma de posicionarse en un contexto de interacción particular y ejercer desde allí las propias opciones de vida, sobre la base de lo que valora y prefiere ser y hacer.

Sobre la base de los anteriores textos infantiles y con el apoyo de estos dos autores: Arendt, desde su comprensión de la libertad como el atributo más

valioso del ser humano y esencia de la acción política y Sen (1996, p. 54) que la relaciona con “la capacidad para lograr funcionamientos valiosos, entendiendo por ello, las cosas que logra hacer o ser al vivir”, es posible plantear que la libertad no es algo inherente al ser humano, sino el producto del esfuerzo permanente por organizarse políticamente, en la medida en que se desarrolla la conciencia del límite, como elemento regulador del “si mismo” que entra en interacción con el “si mismo” de los otros y las otras, que en tanto iguales también tienen derecho a expresarse en las diferencias.

Teniendo este punto de vista como base, es posible diferenciar, en el caso de la libertad su papel constitutivo, o sea, que tiene un valor intrínseco que la posiciona como un fin esencial para el sujeto en función del cual direcciona sus esfuerzos y búsquedas de manera individual y en compañía; pero también tiene un valor instrumental en tanto se constituye en un medio fundamental de desarrollo humano y social. Así lo ilustran expresiones como la de Estefanía:

“A mi me parece que la libertad es algo super para las personas y mucho más para nosotros los niños. Cuando uno está en un grupo donde hay libertad para decir y hacer cosas, uno se siente más libre y si uno es libre el grupo también y así sucesivamente”

Crece, de esta manera, la convicción de que no podemos ser libres sino a través de la relación con los otros y las otras; “ nos vamos haciendo libres y justos a través de nuestros proyectos comunes, de nuestros conflictos y nuestros diálogos: a través de una historia compartida. Porque somos en historia y en diálogo” (Cortina, 2001, p. 54), por eso, cuando la dinámica grupal está orientada desde mecanismos sociales tendientes a expandir las libertades individuales sin sustituir con ello la búsqueda de las libertades comunitarias, se presenta el fenómeno de lo que podría denominarse el círculo virtuoso de la libertad, es decir, que a mayor expansión de las libertades individuales como consecuencia de mecanismos sociales más apropiados, corresponde no sólo

el mejoramiento en las vidas de los individuos sino también la cualificación y mayor eficacia de los mecanismos sociales.

Con lo anterior, se pone de manifiesto que existe una estrecha relación entre la agencia individual, o capacidad que tienen los sujetos para expandir su libertad, y las oportunidades que para ello subyacen en las instituciones sociales que regulan la vida en común, pues el disfrute o privación de libertades políticas como expresarse o participar en las decisiones y los debates públicos, elegir y ser elegido y/o criticar los organismos de dirección y proponer nuevas formas de funcionamiento, facilitan y favorecen o limitan y restringen la libertad de agencia que poseemos individualmente, porque bien lo expresaba Arendt(2003, p.253) “sólo cuando el quiero y el puedo coinciden se concreta la libertad”.

4.2.5. Ser y hacerse Sujeto Político desde el ejercicio de la Mediación: Vivencia que se hace palabra, y ...palabra que se hace texto.

De manera consecuente con el propósito explícito que tiene la Mediación en situaciones de conflicto escolar, que es precisamente contribuir a la creación de un ambiente de convivencia armónica entre quienes interactúan en la institución educativa, se viven procesos de distanciamiento y cercanía, de encuentro y desencuentro, de entendimiento y de rupturas relacionales, de búsquedas personales y de configuración de intereses comunes y muchas otras tensiones cuya resolución implica apuestas de tipo afectivo, cognitivo y político en medio de las cuales los niños y las niñas han ido construyendo el sentido de ser y hacerse sujeto político en el escenario escolar, de lo que se va a dar cuenta en las páginas siguientes de este texto construido con ellos y ellas.

4.2.5.1. 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 que 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.

“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

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 a 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, p. 110).

Así las cosas, empieza a notarse que mas 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 a 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 si lo castigan a uno solo si se pone a hablar”. Esteban.

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

“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 mi me encanta, porque uno aprende sin cantaleta sino viviendo las cosas...aunque también se presentan muchos problemas, pero principalmente dialogando los resolvemos”. Julián.

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 través 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 (1998, p.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 trascienden 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 autoreconocimiento de sus fortalezas y debilidades 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 ejecutor, 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

“A mi a veces no me gusta mediar porque me da susto, sobre todo cuando hay compañeros peleando o ya para tirarse, pero si me gusta mucho ayudar a cambiar las cosas, dar ideas, participar en reuniones donde se puede negociar, hablar en las asambleas cuando estamos haciendo sugerencias sobre las materias, sobre la disciplina, sobre los profes, reclamando algún derecho y también en la casa porque allá también hay que negociar... yo creo que eso es ser político” Julián.

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 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.

“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 se ni porque están de profes, sabiendo que para trabajar con niños se necesita paciencia y felicidad sí” Marleny

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, p.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 cambios en la distribución de recursos y responsabilidades en el grupo” (Ayesterán 1996, p. 205) aún no puede contarse como parte de las acciones habitualizadas y mucho menos puede 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, p. 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 recreadas 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, p. 80).

4.2.5.2. Lo político no tiene edad

La asociación de lo político con la capacidad de dirigir campañas a través de discursos en plazas públicas y/o en espacios pagados en televisión, radio, prensa o cualquier otro tipo de medio publicitario y con la utilización de estrategias diversas para darse a conocer, hacerse elegir y posteriormente regir los destinos del municipio, el departamento o el país, o mucho peor aún, con el sabor amargo que deja la acción de quienes inescrupulosamente se apropian de los bienes del Estado para beneficio personal, se ha ido desmoronando lentamente a partir de referentes empíricos relacionados con la cotidianidad de los niños y las niñas, en tanto partícipes del proyecto Mediadores en situaciones de conflicto escolar, pues sus expresiones así lo ilustran:

“Yo al principio me confundía mucho porque mi papá siempre decía que todos los políticos eran ladrones y yo creía eso, pero ahora yo creo que todos somos políticos cuando participamos, negociamos cosas así sean muy bobitas para los grandes, y también cuando defendemos nuestros derechos y... nosotros no somos ladrones.
Marleny

“ Hay unos políticos para todo el país, que casi siempre son los mismos porque prometen un mundo de cosas mientras se suben allá, le dan regalos o mercados a la gente pobre para que los elijan o sea, que su trabajo es de político y por eso ganan mucha plata y hacen todo lo que más pueden para que los vuelvan a elegir como el presidente Uribe; pero también hay personas así como nosotros que queremos que haya convivencia, que todos tengamos derechos, nos gusta discutir, participar, negociar y tomamos decisiones en cosas que tienen que ver con la escuela” .Laura Daniela

Tal como aparecen las cosas, se deja entrever que estas vivencias personales y la experiencia compartida han hecho una importante contribución a la desmitificación de lo político como si fuese un asunto que le compete exclusivamente a los(as) adultos(as) y que hace referencia al desempeño de un oficio o carrera, orientada a la gobernabilidad de un vasto territorio a la cual, más que por méritos y/o vocación social, se accede por privilegios de diferente naturaleza, por herencia cultural o simplemente por el poder que otorgan ciertas afiliaciones partidistas.

Es clara la escisión entre ser político y oficiar como político que empiezan a hacer los niños y las niñas a través del ejercicio comparativo entre la función que desempeñan en los ámbitos local, departamental y/o nacional quienes son generalmente reconocidos como “los políticos” y su propia función, ya mucho más particular, como miembros activos del proyecto Mediadores(as).

En textos como los que se han venido analizando, además de apreciar rasgos distintivos del pensamiento infantil: fresco, dinámico, esperanzado y menos contaminado de expresiones que rotulan paralizando el discurso y la acción, “está contenida una recuperación de la política y de su valor intrínseco como expresión de la misma condición de la pluralidad humana” (Sánchez, 2003. p. 339), la cual dota de sentido la realidad que se vive, por encima de

particularidades como la edad y el rol que se ejerza dentro del entramado social.

Encontramos aquí otra distinción esencial, que hacen los niños y las niñas entre el “político de siempre”, el que por tradición ha estado y continuará estando como figura prototípica en los escenarios públicos de gran cobertura, el que sigue movido por intereses de corte mucho más partidista e individualista, el que trabaja más por mantenerse que por aportar a la transformación de la realidad, y el “nuevo político” con el que se identifican, que sin atisbos de tanta popularidad realza el valor del diálogo, la participación y la negociación como estrategias significativas en la construcción de escenarios más favorables a la tramitación de las pluralidades humanas, desde una perspectiva clara de los derechos.

Además de reconocer las diferencias entre una y otra forma de “ser político”, en sus textos los niños y las niñas dejan entrever que no les acosa el interés por inmiscuirse en asuntos que, según ellos y ellas, si son competencia de los(as) adultos(as), bien porque el alto nivel de responsabilidad que implican desbordan sus condiciones reales de actuación o porque las experiencias y conocimientos que demandan superan el nivel de logro hasta el momento alcanzado.

Esta distinción entre “ser político adulto” y “ser político como niño”, con las correspondientes implicaciones y limitantes, que ellos y ellas les atribuyen, arroja elementos importantes que desestabilizan muchas de las discusiones que se han instalado en el espacio público a partir de la Convención de los Derechos del Niño, entre quienes, pese a los intensos debates, permanecen radicales en la posición que los deja por fuera de cualquier posibilidad de acción política, argumentando que por su edad no tienen capacidad para discernir y tomar decisiones que afectan su propio desarrollo y el de sus

escenarios de interacción, y quienes con grandes esfuerzos argumentativos, han logrado ubicarlos en el estatus de pre-ciudadanos.

Lo novedoso en este camino hasta el momento recorrido es que aunque los niños y las niñas continúan reconociendo la figura del político adulto, asociada en buena parte a una problemática de corrupción e inequidad que la distorsiona y frente a la cual explicitan sus recelos, han logrado construir una nueva concepción de ser político, enmarcada en condiciones mucho más plurales y apoyada en principios de organización y participación, en la que se incluyen y a la que sustentan desde el discurso que cotidianamente vienen refinando en sus espacios de interacción al interior del proyecto.

Queda de esta manera, descartado el interés de competir con los(as) adultos(as) por el desempeño de roles y funciones que no les interesan o frente a los cuales son conscientes que no cuentan con la suficiente madurez, mientras hacen parte de un universo de interacción que requiere no sólo de su palabra, sino también de acciones transformadoras que los(as) visibilice y posicione como actores(as) protagónicos(as) de su propio desarrollo y del de sus grupos de referencia.

“lo que pasa es que los grandes quieren hacer todo lo importante y a uno sólo lo tienen en cuenta para hacer mandados o cumplir las órdenes. A mi me parece que se meten mucho en la vida de los niños y eso nos da aburrimiento como salió en la investigación que hicimos el año pasado”. Yulieth

“Yo pienso que uno puede ser político sin ser grande porque puede participar y decidir sobre cosas que son apenas para la edad de uno, pues se sabe que los niños no podemos tomar decisiones en cosas que sólo las entienden los adultos como las votaciones por el presidente o en que se gastan la plata del municipio y otras para las que hay que tener cédula o saber mucho como los grandes” Kellyn.

En consecuencia, se debilitan los argumentos adultos que tienen como raíz común el que no son políticos porque tienen corta edad, y según eso, no pueden participar en la toma de decisiones trascendentales, apenas están en camino de ser ciudadanos, dan cuenta de pocas experiencias y su cúmulo de conocimientos es reducido comparativamente con el de los(as) adultos(as), pues en este caso, no puede perderse de vista que su ejercicio político se ajusta precisamente a las condiciones y requerimientos del mundo infantil, en el que como niños y niñas sienten la necesidad de intervenir por considerarlos parte constitutiva de su experiencia vital, a partir de la cual crecen, se fortalecen y también se preparan para asumir roles adultos cuando llegue su momento, tal como lo manifiesta Julián:

“la profe Diana debería estar en Mediadores porque a veces parece muy amargada y casi no nos entiende, tampoco nos deja participar en las cosas que nos llaman la atención y entonces, ¿cómo vamos a aprender a ser sociales y a concertar para cuando nos toque siendo grandes, como ella dice?”

El vehemente reclamo de los niños y las niñas por los escasos espacios de participación y su capacidad para develar la inconsistencia entre discursos adultos que convocan a la participación y acciones que no hacen otra cosa que controvertir lo que las palabras contienen, es un indicador importante que le otorga el carácter de político al discurso infantil y caracteriza a los niños y niñas como sujetos pertenecientes a una comunidad en la que les interesa “inventar nuevos modos de estar juntos, discutir en conjunto y decidir en conjunto dentro de ella como organización política” (Castoriadis, 1998, p. 129) y mucho más en esta etapa de la vida donde “ la necesidad de ser y sentirse aplicado, típica del período final de la infancia, lleva a querer hacer cosas en compañía de otros” (Hart, 2001, p. 21).

De todo esto se desprende, por un lado, que los niños y las niñas se sienten políticos(as), sin que la edad sea un limitante para ello y aunque así no sean

reconocidos por la gran mayoría de los (as) adultos(as) con quienes interactúan cotidianamente en escenarios como el escolar, y por otro lado, se deduce que una de las metas claras en su proyección inmediata tiene que ver con el acceso a niveles superiores de participación, por considerar que es allí donde está precisamente la posibilidad de mejorar su actuación como políticos. Así lo deja entrever la expresión de Mateo:

“Andrés Felipe el del grupo de patrulleritos de la Cuba es político porque siempre está metido en cosas con otros niños, es el representante de los niños en las reuniones de paz y convivencia del barrio y cada rato le toca hablar en televisión y también va con otros niños a reuniones con el alcalde o con el personero de Medellín y apenas tiene 11 años” .

5. ESCENARIOS ESCOLARES POLÍTICAMENTE RE-CREADOS POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS A PARTIR DE LA EXPANSIÓN DE SUS LIBERTADES

A manera de conclusión, se presentan a continuación algunas reflexiones teóricas sobre la Institución Educativa en su condición de escenario políticamente re-creado por los niños y las niñas, las cuales han venido tomando forma en el proceso de aproximación comprensiva a la “experiencia de vida en relación” del grupo de estudiantes, que desde su participación en el Proyecto Mediadores(as) en Situaciones de Conflicto Escolar, abren espacios y construyen posibilidades.

En este sentido y sobre la base de unos referentes empíricos, que dan cuenta de partes de la realidad que aún no han sido lo suficientemente exploradas o frente a las cuales la teoría no ha hecho aportes que logren movilizar el pensamiento y orientar la acción transformadora, como es el caso particular de la formación y el ejercicio políticos de los niños y las niñas como responsabilidad y a la vez posibilidad de la institución educativa, se encuentra

aquí un punto de entrada importante para iniciar la discusión y convocar al debate.

Es así como, después de haber aprovechado el acercamiento a la obra de Arendt, como inspiración para interpretar el contenido político presente en el pensamiento infantil y hacer la consecuente construcción del texto social que recoge el discurso de niños y niñas sobre ser y hacerse sujetos políticos en el escenario escolar, de lo cual se da cuenta en el capítulo precedente, curiosamente se descubre que esta destacada filósofa, que ha contribuido significativamente al desarrollo del pensamiento político del siglo XX con conceptos fundamentales como: libertad, acción, juicio, poder, revolución, entre otros, deje al descubierto un panorama no tan plausible en lo referente a la relación educación-política y dentro de ello, muy especialmente, lo que tiene que ver con la concepción de niño(a), en su condición de sujeto de aprendizaje y relación.

Aunque no resulta para nada simple penetrar en la filigrana de un pensamiento político de tal alcance y demostrar algunas inconsistencias que el discurso puede contener, este entrar en diálogo “con Arendt contra Arendt” como bien lo manifiesta Benhabid (1989, p. 123), no sólo permite una mejor comprensión de su pensamiento sino también la identificación de campos que indirectamente pueden haber sido problematizados por sus planteamientos, sin que hubieran sido objetos destacados de su preocupación y desarrollo, como es el caso particular de la educación.

Aquí vale la pena anotar, como lo hizo la misma Arendt (2004, p. 143) al referirse a Marx, “que las grandes contradicciones raramente se encuentran en escritores de segunda categoría,” de ahí, que el interés que anima esta discusión sea precisamente aprovechar el trabajo que hizo esta gran filósofa, en función de “develar las experiencias humanas que crean los conceptos políticos y recuperar su sentido originario” (Sánchez, 2003, p. 4), para ubicarlo

en el escenario escolar y leer desde allí las concepciones sobre ser y hacerse sujetos políticos que tienen los niños y las niñas, junto a los referentes empíricos a partir de los cuales las han construido.

En este sentido, interesa en primera instancia generar el debate en torno a la invisibilización, en algunos casos o reducción en otros, que hace Arendt del sujeto niño(a) y al calificativo pre-político que le atribuye a la educación, como si se tratase de un asunto social de segunda categoría, de poca importancia o hasta peligroso para la configuración de las comunidades políticas a las que ella misma se refiere y en segundo lugar, pero en esta misma dirección, interesa desarrollar la tesis: *“La expansión de las libertades fortalece la experiencia política de los niños y las niñas en el escenario escolar”*, cometido en el que se considera importante poner en diálogo el pensamiento arendtiano y las aportaciones de otros autores como Sen, en su defensa del carácter político de la libertad y Habermas, especialmente en lo referente a la teoría de la acción comunicativa.

De manera consecuente, y sobre la base de un referente empírico, que a partir de la narración de relatos de los niños y las niñas puede hacer aportes significativos sobre sus experiencias políticas como miembros de un proyecto institucional, queda en este caso el reto de demostrar que no hay tal divorcio entre educación y política, y que ellos y ellas en tanto seres de discurso y acción, desarrollos a los que Arendt dedica buena parte de su obra, no sólo son políticos(as) sino que ejercen y se forman permanente como tales.

5.1. 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, p. 67) “un ser creador de sentido y de cambio, e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas”, sin desconocer desde luego, 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 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, se organizan como grupo y realizan de manera consciente sus acciones, entendiendo según Schütz (2003, p. 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.

5.1.1. Recuperación del Sujeto Niño(a) invisibilizado en el sentimiento de infancia arendtiano

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 Sociedad 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” (Alvarez, 1996, p. 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 muy 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 del pensamiento arendtiano, 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. p. 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 reconocer que los niños y las niñas son seres humanos, pero que a la vez no lo son porque no han alcanzado su edad adulta, posicionarlos(as) 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, p. 288) 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.

Aunque resulta sorprendente en una mentalidad como la de Arendt, se descubre aquí que la fuerte carga de la modernidad que arrastra este sentimiento 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 y la protección de los adultos(as), ha influido de manera significativa en 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 solo 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 en el discurso arendtiano, 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, p. 201), a través 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 entonces, detenerse un momento con el fin de demostrar, que no es necesario salir del pensamiento arendtiano para cubrir los vacíos identificados en el sentimiento de infancia reduccionista, que contradictoriamente se detecta en Arendt, porque muchos de los argumentos que utiliza, al referirse ya no a la infancia sino al campo de la política, son portadores de elementos que permiten no solamente refundamentar el sujeto Niño(a) invisibilizado en sus planteamientos, sino también discutir calificativos como temporal y moratorio que aparecen de manera reiterada en su discurso, sobre todo el referido a la educación.

Además, vale la pena aprovechar aquí la coincidencia entre Arendt y Habermas –maestra y discípulo- respecto al 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 el 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 como 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, p. 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 éstos(as) últimos(as) 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 socio económicas, 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 si 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, p. 134).

El interés de todo esto es analizar que “el tiempo de la niñez es un tiempo construido por los adultos, 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, p. 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, p. 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 a través de la obediencia acrítica sino del descubrimiento de las posibilidades de operar con eficiencia en un mundo que cambia con ellos” (Narodowski, 1999, p. 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 status de anomalías sino de indicio del agotamiento de una lógica” (Lewkowicz, 2001, p. 63).

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.

El profundo proceso de transformación social que caracteriza la entrada del nuevo milenio y que erosiona desde luego el paradigma educativo, se vuelve aún más complejo cuando a ello se suma la incapacidad de pensar en presente e incluir a las nuevas generaciones en la construcción de un proyecto

renovador que permita afrontar la crisis, que por la magnitud y el alcance de sus consecuencias, no puede ser abordada desde un sólo sector de pensamiento, ni operativizadas las alternativas desde esfuerzos generacionales inconexos, cargados de un pasado que se resiste a acuñar sus raíces con los aportes frescos de las nuevas generaciones .

En efecto, el asunto problemático que se quiere enfatizar, es la competencia entre los actores educativos por el posicionamiento exclusivo de un orden pasado o presente, que opaca la importancia de complementarse en la construcción colectiva y minimiza la posibilidad de rescatar componentes de alternativas, que aunque pertenecientes al pasado siguen siendo vigentes, en tanto aportan al diseño de nuevas formas de vida personal y en relación, y coayudan a perfilar nuevos sentidos sobre asentamientos que tienen historia, pero que no por ello pueden resistirse al cambio y a la innovación. O visto desde el otro lado, también se pierde la posibilidad de re-crear la historia con las iniciativas infantiles por el interés adulto de perpetuar la idea de que todo tiempo pasado fue mejor.

En este horizonte de ideas, es importante recordar que “la historia no está hecha únicamente del éxito de quienes construyeron intelectual y prácticamente un mundo nuevo; también la conforma la caída de las sociedades que no comprendieron, permitieron y organizaron las nuevas formas asumidas por la vida económica, política y cultural. Ningún país, ninguna institución, ningún individuo tiene, por sus éxitos pasados, la seguridad de comprender y dominar las nuevas formas de vida personal y colectiva” (Touraine, 1999, p. 23) ; de ahí que pasado y presente se requieran mutuamente en la apertura de espacios que configuren un futuro mas incluyente y con mayores posibilidades.

Aferrarse acríticamente a un pasado o desconocerlo en absoluto, puede ser tan dañino como vivir creyendo que se llegó a adulto sin haber sido niño(a) o que

por ser niño(a), no se requiere el apoyo y la experiencia de quienes transitan por la edad adulta. La institución educativa en su condición de escenario de socialización política en el que se encuentran no sólo las nuevas y anteriores generaciones, sino donde el conocimiento se confronta permanentemente con el aporte de nuevos sectores de pensamiento, es en muchas ocasiones epicentro de enfrentamientos intergeneracionales, que lo único que hacen es restarle la posibilidad a las nuevas generaciones de construir la historia a partir del diálogo abierto con sus antecesores y a éstos, oxigenar de esperanza su pensamiento.

La nostalgia permanente de un pasado que ya no puede ser vivido como tampoco puede ser detenida la historia mas que en el recuerdo, es para los niños y las niñas una de las causas de distanciamiento y conflicto entre ellos(as) y muchos(as) de sus maestros(as), a la cual no se le ha prestado la suficiente atención pese a que contribuye de manera significativa en el deterioro de las relaciones interpersonales, genera desmotivación respecto a la actividad académica y obstaculiza el trabajo cooperado que requiere de las aportaciones recíprocas y del mutuo entendimiento.

De acuerdo a lo anterior, la reducción del propio mundo, lleva a la reducción del mundo que se comparte con los demás, o dicho de otro modo, la incapacidad de otorgarle sentido a las propias acciones desde el reconocimiento de otros y otras en la producción de tal sentido, inhibe de manera significativa las posibilidades de crecimiento y desarrollo personal y a su vez, disminuye las oportunidades reales que se le pueden ofrecer a los y a las demás para crecer y desarrollarse.

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, p. 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 y mucho más, 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, p. 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 a 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 si 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, p. 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, p. 98).

Pero lo más grave aún, prosiguiendo con Berger y Luckmann (1991, p. 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, p. 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, etc. , 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, p. 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 , p. 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, p. 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, p. 186) como ha sido la costumbre en nuestra cultura.

5.1.2. 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) el lenguaje adulto.

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 relaciones que aún tienen vigencia en el ambiente escolar.

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 sus 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 la remisión 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, p. 288) denomina “*actitud expresiva* en la que el sujeto que hace presentación de si 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.

En definitiva, lo que interesa ahora es acercarse al texto político producido por los niños y las niñas desde su referente empírico como mediadores(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, 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, p. 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, p. 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 escenarios 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, p. 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, p. 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, p. 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.

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.

En efecto, lo anterior aporta elementos para concluir que el problema de la brecha intergeneracional más que en limitaciones de tipo cognitivo que le impidan 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.

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, p. 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, p. 221) como soporte de las relaciones entre los actores educativos, sino que también debilitan el planteamiento de Arendt (2003, p. 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, etc.” (Foucault 2002, p. 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 determinar 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, p.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, p. 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.”

Hay otro aspecto, entre tantos, que es importante considerar en esta referencia a los vacíos en educación identificados en el pensamiento arendtiano, se trata precisamente de la mala interpretación que se ha hecho de algunas de sus expresiones, es el caso por ejemplo de Bárcena y Mèlich quienes al retomar su texto “cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entre en el mundo” (Arendt, 2004, p. 202), asocian el concepto de nuevos seres o recién llegados con el de niños y niñas, sin hacer ningún tipo de claridad y dejando así la sensación de que esto deviene de los planeamientos de la filósofa, cosa que no es cierta porque el texto se refiere es a la revelación del agente del discurso y la acción, en el marco del desarrollo político, caracterizado por la ausencia del Sujeto Niño(a) porque según ella, “por su naturaleza necesita la seguridad de un espacio recoleto, para madurar sin perturbaciones” (Arendt, 2003, p.289), o dicho de otro modo, la condición de niño(a) excluye al ser humano de cualquier acercamiento a la esfera pública y por ende de lo político.

A esta altura de la discusión, no cabe duda que los planteamientos arendtianos sobre educación y niñez distan substancialmente 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, como puede verse en el párrafo siguiente.

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), -que pueden revisarse nuevamente en páginas anteriores de este texto-, 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, p. 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 quisieran 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 la teja que se quiebra con el desvío del balón, “aportemos todos el dinero para comprarla, cada uno da de acuerdo a lo que le hayan echado para el algo”, 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 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, p. 52).

5.2. LA ESCUELA, UNA COMUNIDAD POLÍTICA DONDE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SE FORMAN Y EJERCEN COMO SUJETOS POLITICOS

Como apenas es de esperarse, los cambios acelerados que se están dando en los ámbitos económico, político, cultural, social, técnico y científico, traen consigo incremento de la diversidad en cuanto a formas de pensar, ser, actuar, trabajar, aprender y comportarse, que acentúan de manera considerable la brecha entre las generaciones, por próximas que ellas sean en cuanto a su edad cronológica.

Fenómenos como éste de la transición acelerada, que caracteriza la segunda modernidad a la que hoy asistimos, representan para instituciones como la escuela un gran desafío, que de no ser abordado oportuna y adecuadamente la desestabilizan y hasta pueden desviarla de su función esencial, esto es, la creación de ambientes favorables que le permitan a los sujetos el sano desarrollo de sus potencialidades y su participación activa en un mundo social, en condiciones de equidad, justicia y responsabilidad solidaria.

Aunque puede parecer paradójico, por la diversidad que caracteriza su dinámica, es precisamente la institución educativa uno de los escenarios que mayores posibilidades ofrece, en lo que a tramitación de las pluralidades se refiere, por ser allí donde convergen la ingenuidad y el asombro del que recién

llega y como tal carga con todos los sueños, la inquietud y la avidez del que nada le satisface y no ha podido encontrar el lugar propicio porque tampoco sabe donde encontrarse a sí mismo, el aplomo y la mesura que se derivan de la experiencia unida a sueños aún pendientes, y finalmente, el cansancio y la rigidez de quienes creen haberlo agotado todo pero aún así, no se atreven a partir para que otros continúen la historia.

Es la institución educativa, ese escenario de desencuentros destinado al encuentro, donde más puede fortalecerse lo específicamente humano, esto es, el entendimiento entre sujetos que por “el discurso y la acción se diferencian en vez de ser meramente distintos” (Arendt, 2004, p.200). Es allí, y tal vez no en muchas más partes, donde “una mirada de largo alcance permite juzgar el mundo también desde el sufrimiento y el dolor, desde la alegría o la esperanza de otros, a los que se sabe y se siente como en sí –y no sólo “para mí” — valiosos” (Cortina, 1998, p.60). Es en ese ir y venir por la trama de las historias vitales, para unos muy densa y para otros bastante transparente donde pueden abrirse abanicos de oportunidades que alargan las sueños y hacen más fructíferas las realidades.

Es la institución educativa un escenario rico en posibilidades, aún no exploradas por la forma como se le ha concebido y las dinámicas que en ella se han mantenido, donde los(as) niños(as), en interacción con quienes ellos(as) denominan grandes y también con los(as) un poco más entrados(as) en edad, pueden aportar a la construcción colectiva de formas más potenciadoras de vida en relación desde el ejercicio de una libertad, como diría Cortina(1998, p. 79) “*ob-ligada*, es decir, ligada a las personas y a las cosas”(Cortina, 1998, p. 79) que consideran suyas.

En concordancia con lo anterior, se pone de manifiesto que “la libertad humana nunca es *ab-soluta*, suelta de todo , desligada de todo” (Cortina, 1998, p. 79), porque precisamente el ser humano se hace libre en la medida en que actúa en

relación, y en situaciones de diálogo con esos “otros significativos” (Mead, 1982, p. 37) construye nuevos significados, que no sólo aportan en la edificación de su propio proyecto sino en la configuración de un orden social más amplio, en el que recobra vigencia aquello de que “lo humano del hombre es desvivirse por el otro hombre” (Levinas, 1993, 39)

Es pertinente aclarar que en este contexto de discusión, con el término “desvivirse”, más que alusión a sentimientos de protección como los que generalmente despliegan los(as) adultos(as) hacia los niños y las niñas, que terminan en muchos casos siendo inhabilitadores por lo excesivos, lo que se trata es de enfatizar en el concepto de reconocimiento, esto es, darse cuenta de la existencia del otro(a), acogerse en tanto sujetos de discurso y acción, disponerse al encuentro en la diferencia y crear condiciones de mutua aportación a partir de la certeza de que “en el ser humano nada hay acabado, porque no vivimos en un final de trayecto, sino en trayecto”(Mèlich, 2002, p. 42).

En este sentido, ese gran anhelo de ser felices y estar más cerca de sus maestros(as), no para ser como ellos(as) sino para construir junto a ellos(as) maneras particulares de aparecer y ser en un espacio que también les pertenece, dejaría de ser en los niños y en las niñas simplemente anhelo, para convertirse en posibilidad de comprender el mundo y posicionarse en él.

5.2.1. Recuperación del derecho al discurso que les ha sido conculcado.

Los niños y las niñas, a veces con el silencio, otras veces con la indiferencia y también con la palabra abierta cuando las circunstancias así se los permiten, reclaman un derecho, que no han perdido porque nunca lo han tenido en la extensión que el término significa, pero que no por eso dejan de pensar que les pertenece; se trata del derecho a ser escuchados(as) y a que sus aportes

dejen de ser letra muerta en los textos que contienen las decisiones adultas en materia de organización del currículo y dinámica escolar.

En este tema de escuchar, lo que para el adulto(a) en muchos casos constituye una infantilaza, -algo sin importancia y que como tal se pasa desapercibido- pero que para los niños y las niñas constituye su gran aporte, el producto de su esfuerzo de pensar, la mejor manera de demostrar que tienen buenas ideas y que por tanto no son inferiores, se ha convertido en uno de los factores no sólo más significativos que causa el desencuentro entre los actores educativos sino también en la razón número uno de las denuncias de violación de derechos por parte de los niños y las niñas, cuando se abren espacios en los que se sienten seguros(as) para el debate y la reclamación

Si son el discurso y la acción “ los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres” (Arendt, 2004, p. 200) y mujeres portadores(as) de saberes, sentimientos, expectativas, temores, deseos y experiencias, que una vez objetivados en su relación “Nosotros” constituyen lo que Schütz (2003, p.276) denomina su “acervo común de conocimiento”, cuando se reduce la relación pedagógica al esquema maestro(a) que habla y ordena - estudiante que escucha y sigue instrucciones, sin la debida institucionalización de las acciones en la que entre en juego la participación activa de ambos, quedan por así decirlo, desconectados los cables que han de servir para el establecimiento de unas relaciones intersubjetivas en condiciones de simetría y obstaculizada la vía para la construcción de asuntos comunes.

Con la referencia a Schütz en este punto particular de la discusión se quiere llamar la atención sobre la importancia que tiene, en el proceso de construcción de significatividad social del conocimiento, la atención al discurso infantil en las relaciones con los maestros(as) en el escenario escolar, máxime cuando existe el interés particular de avanzar en la refundamentación de la institución

educativa como comunidad política, situación que no tendría razón de ser si no se parte de un principio básico de diferenciación y respeto por lo que constituye las estructuras de significatividad en el orden de lo personal y lo común.

En esta preocupación por el Sujeto Niño(a) en una interacción que acalla su discurso, no porque exista la intención perversa de hacerlo así sino porque son maneras culturales de desempeñar la función educativa, es pertinente decir con Schütz (2003, p. 276) que “no hay ninguna razón urgente para transmitir las soluciones existentes” o las que elabora únicamente el(a) maestro(a), que pueden haber sido muy acertadas en otros espacios y situaciones, pero que pierden vigencia en la medida en que desconocen las especificidades de los nuevos sujetos que intervienen en la producción de las situaciones o problemas que las requieren, o dicho de otra manera, uno de los grandes motivos de desencuentro del(a) niño(a) con su maestro(a) radica en que “cada uno de ellos tiene un acervo de conocimientos subjetivo que no es “objetivado”, en parte porque talvez no sea fácil de “objetivarlo”, pero en parte también porque se relaciona con problemas significativos únicamente para el uno y no para el otro” (Schütz, 2003, p. 276).

Como puede verse, el problema central aquí radica en el distanciamiento entre las partes, es decir, entre maestro(a) – estudiante, que inclusive en muchos casos pueden estar física y afectivamente muy cercanos, pero por fuera de las condiciones que facilitan la construcción de significados comunes, lo cual sólo es posible en situaciones de diálogo, pues como bien lo advierte Schütz(2003, p. 277), “el conocimiento que se refiere exclusivamente a las estructuras de significatividades de uno u otro solo no será típicamente “objetivado”, ni entrará en su acervo común de conocimientos”, o expresado en términos más políticos, sin el acuerdo básico de ponerse de acuerdo y disponerse para la tramitación de las pluralidades, a través del discurso y de la acción que reconocen en el(a) niño(a) un(a) otro(a) , diferente pero igual en tanto humano, no podría hablarse

del reconocimiento del derecho a la palabra y mucho menos, de comunidad política.

Escuchar a los(as) niños(as) y ser escuchados(as) por ellos(as) en actitud dialógica y condiciones de simetría que permita verles como interlocutores válidos, así sus expresiones no sean lo suficientemente elaboradas y sus discursos no tengan la profundidad que puede esperarse de la experiencia y el cultivo intelectual, más que un asunto de compasión como dicen Bustelo y Minujin (1998, p. 249), es “ una propuesta socialmente inclusiva. Todos forman parte de la conversación a través de la cual se desarrolla una comunidad de argumentos. Y en la comunidad de argumentos hay algunos que son claves para reducir los múltiples aspectos a través de los cuales se reproduce la exclusión”.

Es por eso que trabajar en función de un proyecto habilitador, que recupere a los niños y a las niñas del estado de invisibilización en que se encuentran y evite la acumulación de desventajas desde temprana edad, implica maestros(as) con gran capacidad de escucha, sensibles y comprometidos(as) con el desarrollo de la infancia, capaces de descentrarse del pensamiento adulto para interpretar el mundo infantil y desde ahí tramitar con los niños y las niñas y no en lugar de ellos y ellas.

De igual modo, se requieren maestros(as) dispuestos(as) a aprender de los niños y las niñas, capaces de despojarse del sentido de superioridad que otorgan el vasto conocimiento y la experiencia acumulada en un mundo de carácter adultocéntrico, para ubicarse en situaciones de permanente aprendiz, abierto(a) a construir otras imágenes de mundo y relación, que le permitan entender, que " también en los otros y los de otra clase se puede establecer una especie de encuentro con uno mismo"(Gadamer, 1990, p. 116).

Descentrarse de la propia experiencia adulta, para tratar de entender que hay formas de soñar, sentir, expresar y hacer diferentes, correspondientes en este caso a la lógica infantil, se convierte en una instancia de reflexión y evaluación del propio desempeño y de las prácticas de interacción del(a) adulto(a) con las nuevas generaciones.

Se aporta entonces, a la reivindicación del derecho a la palabra cuando se les considera, en su **SER niños(as)** con proyectos particulares de vida, como dice Bárcena,(1997, p. 49), "sujetos capaces de ejercer su facultad de decisión y juicio" en asuntos que les convocan y que están al alcance de su desarrollo., de quienes también se puede aprender.

5.2.2. Expansión de las libertades como medio y finalidad del ejercicio político.

“Cada movimiento en el campo infinito de la libertad va acompañado de crisis de relaciones, ruptura de lealtades, desgarramientos en la trama de la tradición”

Franz Kamphaus

Tratando de acomodarse entre el deber ser y el ser, entre lo que debía haberse hecho y lo que realmente se hizo, entre el sueño y la realidad, transcurre la vida, adquieren sentido las palabras, se visibilizan las acciones, se mueren unos sueños y surgen otros, se apaga a veces la esperanza, pero revive fortalecida.

De ahí que este ejercicio de aproximación comprensiva al sentido que tiene para los niños y las niñas “ser y hacerse sujeto político” en el escenario escolar hubieran surgido de manera espontánea entre uno y otro encuentro, muchas inquietudes, unas que permanecieron y otras que se desvanecieron porque no era el lugar o no había lugar para ellas. Entre muchas otras, quedaron y aún permanecen éstas como soporte de un texto que nace de la vivencia y a ella adhieren porque a ella pertenecen; se trata de las preguntas sobre la libertad que se hacen los estudiantes en un medio que para unos(as) es libre y para otros(as) niega la libertad.

¿Qué significa ser libre?, ¿qué tan libre se puede ser en la escuela?, ¿Se ha sido libre?, ¿Hasta dónde se quisiera y se puede llegar en libertad?, ¿De qué o de quiénes depende la libertad? y ¿para qué ha servido o para qué sirve generalmente la libertad?

En este sentido, según cuenta la historia preguntar por una institución educativa donde los niños y las niñas sean libres e interactúen como tales, parece ser una empresa sin esperanza, una utopía que proponen algunos y un absurdo que archivan con frecuencia muchos otros(a), no obstante, las páginas que siguen dan cuenta de la aventura real que emprenden un grupo de estudiantes que dejan huella para continuar construyendo en ella.

Una vez hecha esta introducción, interesa centrar la atención en el texto que construyen los niños y las niñas a partir de la relación que establecen entre la libertad y la política como partes constitutivas de un todo, que sin la una pierda su esencia y sin la otra también, dado que la “razón de la política es la libertad”(Arednt, 2003, p. 231) y si hay libertad es porque se ha ejercido acción política, o dicho de otro modo, “ si tenemos libertad podemos hacer cosas que nos gusten en la institución y cuando hacemos algo distinto nos sentimos más libres” Melissa.

Si se analiza con detenimiento el párrafo anterior se encuentra que, con sus dos expresiones “podemos”, “al ser claramente una cualidad del yo- puedo, (Arendt, 2002, p. 434) y “hacemos algo distinto”, esta niña ubica la reflexión en dos aspectos que Arendt desarrolla como los orígenes de la libertad; se trata precisamente de la liberación y de la espontaneidad de comenzar algo nuevo, en los que además, se define una relación que trasciende el ámbito de lo individual para ubicarse en el plano del Entre Nos, que le da una connotación de pluralidad a la experiencia libre, aunque aquí hay que tener cuidado que ese plural se esté refiriendo a sujetos distintos, esto es, con maneras de pensar y de ser diferentes, porque a veces se cae en la trampa de la relación denominada yo-yo, que tiene lugar entre , amigos(as) y/o compañeros(as), que por su extrema confianza terminan dejándose influenciar el uno(a) por le otro(a) o mutuamente

De otro lado, pero en ese mismo sentido de la libertad como liberación, el término “poder” da cuenta del deseo de despojarse de costumbres y hábitos que caracterizan la dinámica escolar, que hoy los niños y las niñas empiezan a incluir como parte de sus reclamaciones por considerarles factores que limitan su libertad y además acentúan la discriminación entre los actores educativos, tal como ilustra Catalina: “lo que queremos es no tener que pedir permiso en cosas que tenemos derecho como ir al baño, porque ustedes los profes van sin permiso ”.

Esta acción de reclamar por el derecho a la igualdad, acompañada de la pretensión de cambios que adecuen el ambiente psicosocial de la institución educativa a sus necesidades y expectativas como nuevas generaciones, aunque parezca algo simple por lo cotidiano del ejemplo, muestra claramente que “se trata más bien de una liberación dentro de ese mismo eje de inmanencia, liberación con respecto a aquello de lo cual no son amos, para llegar por fin a aquello de lo que pueden serlo” (Foucault, 2002, p. 209), o dicho de otra manera, da cuenta de un ejercicio político interesante, que comienza

cuando hay conciencia de que se tiene derecho a un derecho y avanza en la medida en que surgen procesos de organización como grupo, en función de reivindicarlo.

Retomando a Kymlicka (1995, p. 169), si “mi libertad se ve disminuida sólo cuando alguien me impide hacer algo que tengo el derecho de hacer”, entonces, volviendo sobre el párrafo anterior, la libertad se ve favorecida cuando se han emprendido acciones orientadas a la recuperación de los derechos objeto de conculcación, que es precisamente uno de los intereses manifiestos de los niños y las niñas cuando hacen alusión a sus derechos como estudiantes.

Desde esta perspectiva, la escuela es una institución que se asume como defensora de los derechos, en la que circula el discurso de derechos, pero también es un escenario en el que coexisten prácticas, costumbres y hábitos que no sólo limitan la participación y estimulan la discriminación sino que también obstaculizan el desarrollo de la libertad y van creando en consecuencia, ciertos sentimientos de desconfianza por exigir comportamientos frente a los cuales no siempre se da el testimonio por parte de los(as) maestros(as).

No es fortuito, entonces, el interés por nombrar en voz alta – “Me parece que aquí hay muchas injusticias” Thomas-, las inconsistencias en los diferentes aspectos que configuran la dinámica escolar, muy especialmente en lo referente a distribución y uso de los bienes y servicios para el beneficio común, estrategias metodológicas, evaluación, relaciones entre actores y manejo de la autoridad; tampoco es una casualidad que surjan propuestas con “tinte de derechos” y que se busque apoyo, -generalmente en el(a) maestro(a) más consecuente – para sacarlas con mayor seguridad a la esfera pública en espacios más amplios de la vida institucional.

De acuerdo a lo anterior, aunque la libertad no es un aderezo o un calificativo que se pueda quitar o agregar al ser humano dependiendo del vaivén de las circunstancias relacionales determinadas por el contexto de interacción, tampoco puede desconocerse que las formas particulares de comportarse, es decir, más libre o más sometido, sí están influidas por situaciones del orden de lo social , porque “no existe un mundo de libertad exento de contrastes y amenazas”(Croce, 2004, p.11), ni tampoco hombres o mujeres totalmente libres o totalmente sometidos, pues, en la medida en que alcanzan mayores niveles de desarrollo , surge la necesidad avanzar hacia metas más ambiciosas en este mismo sentido.

Si volvemos atrás, se encuentra aquí la forma de explicar por qué los niños y las niñas, cuando interactúan en un medio que favorece la expansión de sus libertades, como es el caso del grupo de mediadores(as), aparecen en público, tramitan sus diferencias y sus asuntos comunes, asumen de manera responsable los retos personales y de grupo, pero al enfrentarse a otros espacios del ambiente institucional, que les resultan un tanto hostiles, requieren nuevamente del apoyo de sus profesores(as) para sentirse fortalecidos(as), sin que eso signifique en ningún momento retroceso en sus desarrollos anteriores.

De lo anterior se deduce que “es al gozar de una libertad peligrosa como se aprende el arte de disminuir los peligros de la libertad” Lefort (2004, 112) y aplicado esto al contexto particular que nos ocupa, podría decirse que ha sido a partir de la interacción en contextos problematizadores, en los que se han implementado prácticas educativas que posibilitan conectar el pensamiento crítico con la impaciencia profunda respecto al status quo, como se ha ido estimulando el desarrollo de cualidades ciudadanas que aportan a la constitución de comunidad, facilitan el ejercicio político y en esa misma medida, permiten ganar en libertad, desde la convicción de que “somos seres humanos morales no porque seamos absolutamente libres sino porque no lo somos”

(Heller, 1990, p. 136), radicándose ahí precisamente la gran tarea de la constitución, en tanto sujeto y miembro de un colectivo.

Volviendo a los argumentos descriptivos que se fueron configurando con los textos de los niños y las niñas mediadores(as) -que pueden revisarse en páginas anteriores de este documento-, y retomando a Habermas y Rawls (1998, p. 15) cuando expresan que “el fin buscado es alcanzar una mayor clarificación, coherencia y fundamentación de los fines de la vida política, y a partir de ahí, la coherencia entre principios, instituciones y práctica política efectiva”, se puede concluir que esto es precisamente lo que la institución educativa requiere, a lo que se ha denominado su proceso de refundamentación y de lo cual no se podría excluir a los niños y a las niñas, so pena de seguir siendo obsoleta en un contexto que cambia vertiginosamente.

A partir de todo esto, surge un gran motivo para fortalecer la institución educativa, pues como dice Foucault (2002, p. 378) “ante todo habrán podido ver que la necesidad de una dirección es, en cierto modo, una necesidad de estructura. No se puede hacer nada sin el otro”, ese otro llamado niño o niña que también es sujeto de acción y de palabra, que con sus intervenciones aún calladas cuando las condiciones no se lo permiten de otra manera, genera tensiones, aporta, construye, de-construye... y mientras eso, se reafirma en su condición política y expande, extiende o proyecta su libertad..

“Es tan amplio el abanico de las técnicas liberadoras que ponemos todo tipo de esperanzas en pro de la liberación del niño por el niño mismo, bajo la autoridad fraternal del maestro que sabe que el mejor arte de enseñar es el que libera un arte de vivir” (Freinet, 1981,p. 73), que la mejor palabra es la que ayuda a salir del anonimato y la mejor acción es la que abre puertas en una institución educativa acostumbrada a cerrar fronteras.

6. Y AL FINAL...ASUNTOS QUE SE DEVELAN Y PASOS QUE QUEDAN PENDIENTES DE DARSE.

“Las cuestiones políticas son demasiado importantes para dejárselas a los políticos”

Arendt

Después de este recorrido que permite penetrar e instalarse temporalmente en la urdimbre donde tejen algunas de sus experiencias de vida en relación un grupo de niños y niñas, que movimos por un interés, inicialmente de atender la convocatoria de sus maestros(as) a mediar, así no hubiese mucha claridad sobre los alcances de ello, y posteriormente a buscar maneras de ser y hacerse libres en y desde su interacción con otros y otras, quedan algunas claridades y junto a ello, retos y tareas pendientes para realizar y sugerir que se realicen antes de que la esperanza vaya a marchitarse o antes de que el temor, la indiferencia y/o el resentimiento debiliten las voces y se guarden las mejores ganas.

Una vez concluida esta etapa de acercamiento e interpretación, de construcción de sentidos y de revisión de los mismos como garantía de fidelidad a que fue dicho lo que se quería decir y silenciado lo que muy probablemente todavía era prematuro para exponerse en la esfera de lo público quedan, a manera de aportes, elementos conceptuales y formas particulares de acción que pueden ser utilizados para la construcción de modelos que le devuelvan en algunos casos, o le otorguen en otros, mayor dinamismo a la institución educativa buscando fundamentalmente que los niños y las niñas puedan **Ser**, desde su reconocimiento como sujetos de derechos, en su condición de niños y niñas.

De acuerdo a lo anterior y en coherencia con las razones que impulsaron la realización de este estudio, se presentan a continuación, ya de una manera más sintética y organizadas en dos órdenes de interés, algunas conclusiones y

recomendaciones que se han dejado entrever a lo largo del texto. Se trata de aportes a la re-fundamentación de la institución educativa en tanto comunidad política y a la creación de oportunidades que posicionen a los niños y a las niñas como sujetos políticos.

Aportes a la re-fundamentación de la institución educativa como comunidad política:

De manera similar a como Arendt plantea que el hombre como esencia en sí mismo, o en su condición individual es a-político porque la política tiene ocurrencia es en el Entre Nos, esto es en la interacción cotidiana con otros (as) que se identifican y fortalecen en la medida en que establecen vínculos; la institución educativa no es en sí misma política, las condiciones de esta naturaleza y los procesos que de ella se derivan están asociados a su dinámica, o dicho de otro modo, se puede permanecer en la institución educativa en total o muy avanzado estado de anonimato en lo referente a asuntos que son de interés común, bien porque no se ha estimulado el espíritu colectivo y la responsabilidad solidaria o porque los modelos de interacción se caracterizan por la coerción que excluye y aniquila cualquier iniciativa de acción conjunta y negociada, como es el caso del ambiente general de la institución educativa donde se realiza este estudio y al cual hacen referencia de manera constante los niños y las niñas.

Pero también puede concluirse que los niños y las niñas que abogan por un ambiente educativo plural, en el que quepan sus voces y se agenden sus acciones, no por compasión ni en unas pocas circunstancias, sino como condición permanente y característica de las relaciones entre ellos(as) y con los(as) adultos(as), ven en la institución educativa un escenario de múltiples posibilidades, donde no solamente se pueden formar sino también ejercer como políticos(as), porque para ellos(as) el asunto de lo político no se circunscribe ni a la edad ni al nivel de conocimientos, pues en ningún momento

se les ve en franca competencia con los adultos(as), ésta es una práctica más del(a) adulto(a) hacia el(a) niño, muy centrada además en la defensa del orden establecido.

Para los fines de esta conclusión, vale la pena resaltar que a esta edad los niños y las niñas conservan una buena valoración de sus maestros(as) y además, por la espontaneidad que les caracteriza, no tienen ningún reparo en expresarles su afecto y reconocerles su saber, lo que resulta absolutamente compatible con su reclamo por la justicia como ellos y ellas lo denominan, de que también del lado de los(as) adultos(as) se les mire en esa misma perspectiva, esto es, valorándoles lo que saben y lo que pueden aportar para mejorar las relaciones y hacer mas feliz la estadía en la institución.

Aunque los niños y las niñas no hacen alusión explícita o no nombran de manera directa esta necesidad de reconocimiento y valoración por parte de sus maestros(as), en sus textos no se deja entrever otra cosa que esto, unido a la importancia que le atribuyen como diría Freinet (1981, p. 59) “a la conjunción armónica entre la técnica adulta y la libre expresión infantil”, o dicho de otro modo, sus frecuentes referencias a que “los maestros parecen amargados y no se ríen como nosotros” Marleny , “que no quieren a los niños” Laura , “no se ríen a carcajadas porque les parece que con eso se rebajan” Yuliana , “ no dedican un ratico a jugar con nosotros” Estefanía, “ no les importan los gustos de los niños” , “creen que estar con nosotros es perder el tiempo” Melisa, dan cuenta de lo mucho que los niños y las niñas anhelan una relación en condiciones de simetría con sus maestros(as), donde cada un(a) aporte desde lo que sabe, lo que es y lo que tiene.

Aún en aquellas relaciones en las que los niños y las niñas son bien tratados(as) como dicen sus maestros(as), en el sentido de que no son ridiculizados(as) públicamente y en el ambiente circulan expresiones suaves y aparentemente tiernas, quienes ya han tenido la oportunidad de vivir una

experiencia política enriquecedora como es el caso de mediadores(as), siguen anotando que son maltratados(as) porque se les están conculcando algunos de sus derechos.

En este punto especialmente, se descubre una diferencia significativa entre la concepción de los(as) maestros(as) y la de los niños respecto al buen trato, que deja ver un avance importante en el desarrollo político de los estudiantes, en la medida en que son capaces de identificar que la esencia de las relaciones entre los seres humanos está en el respeto a sus derechos fundamentales y que los otros aspectos formales de las relaciones, aunque no pueden desatenderse, no constituyen lo más importante de las mismas.

De otro lado, queda fuertemente insinuada por los niños y las niñas la necesidad de tramitar las brechas intergeneracionales que cada vez se están acentuando más ante la pobreza de estrategias que utiliza la institución educativa para responder a situaciones en las que coexisten el interés por perpetuar verdades absolutas y la relativización de la verdad; las formas únicas de conocer y el reconocimiento de variadas maneras de construir conocimiento; la permanencia de las relaciones y la transitoriedad y fugacidad de las mismas; el acceso a un aprendizaje por vez y la rapidez y simultaneidad en el aprendizaje; la valoración de una única inteligencia y las múltiples inteligencias; la obediencia acrítica a los adultos(as) y las relaciones interpersonales basadas en los derechos, lo cual podría denominarse simplemente como el agotamiento del ideal moderno sin la debida preparación para ello y lo que viene después.

Como apenas es obvio, por su edad y por las condiciones del contexto educativo en el que están inmersos, sin que lleguen a la utilización de un lenguaje político elaborado, estos niños y niñas mediadores(as) hacen alusión permanente a categorías que guardan estrecha relación con lo político como son por ejemplo: la libertad, aparecer en público para exponer los puntos de

vista, negociación, derechos, discutir asuntos que son de interés común, equidad, entre otros, las cuales han construido y re-crean de manera permanente a través de su participación en el Proyecto Mediadores(as).

Con todo esto y sobre todo desde la pretensión de re-fundamentar la institución educativa como comunidad política, se empieza a concluir que es necesario transformar la práctica ya arraigada de acomodar nuevos discursos, como es el caso de los derechos de los niños y las niñas, en estructuras de relación y poder viejas y anquilosadas, tampoco se puede estimular la proliferación de alternativas fragmentadas, sino que es necesario “contar con modelos mentales que reflejen un sistema de valores comunes que se conviertan en un sistema legítimo de instituciones” (Denzau y North, 1983, p. 64), del cual no podría por ningún motivo excluirse la población infantil y muchos menos alejarse de la prácticas educativas, consideradas en sí mismas como instituciones.

Insistir sobre este asunto de la comunidad política implica entonces la “biografización de la niñez que significa volverse activo, luchar, configurar por sí mismo la propia vida. No se trata de autorrealización sino descubrimiento de sí mismo” (Beck, 2002, p.189) en el encuentro con los(as) otros(as); tampoco se trata de la negación de los(as) adultos(as) como bien lo manifiestan los niños y las niñas mediadores(as), sino de la capacidad de luchar porque se vean protegidos sus derechos y finalmente, es “el derecho a tener derechos” como lo manifiesta Arendt(1974, p. 67), o “ la patente de corso para reclamar” como dice Cortina (2002, p. 116), sin que ello pueda hacerse al margen de las responsabilidades que surgen en consecuencia.

En pocas palabras, el Proyecto Mediadores(as) en situaciones de conflicto escolar, considerado como un oasis en el desierto, en tanto es desarrollado en una institución que sigue enquistada en un pasado que no le deja ver el resplandor del presente, le ha permitido a este grupo de estudiantes saborear

la alegría de un sueño que se hace realidad por lo menos en pequeña escala y a los(as) maestros(as) que les acompañan, darse cuenta que si es posible construir otros escenarios de relación que incluyan a los niños y las niñas, donde pueden tramitarse las pluralidades, quedando para unos(as) y otros(as) el reto pendiente de convertir toda la institución en una experiencia de mediadores(as) como ya lo anotaba alguno de los estudiantes.

La creación de oportunidades que posicionen a los niños y a las niñas como sujetos políticos.

Antes de iniciar la presentación de los asuntos que se lograron develar a través de este estudio y de precisar algunas recomendaciones para nuevos tramos del camino, es pertinente hacer referencia a que el espacio de oportunidad está constituido por la capacidad de los actores –personas y organizaciones-; la fuerza y pertinencia de las instituciones o marcos de acción y los recursos disponibles por cada uno de los colectivos humanos, en este caso, se hace referencia a los dos primeros aspectos en el contexto de la institución educativa y concretamente a las oportunidades que tienen los niños y las niñas para ser y ejercer como políticos(as) en el escenario escolar.

En este horizonte de ideas, empezando por la capacidad de los actores, se ha develado que los niños y las niñas ubican la esencia de la oportunidad en la libertad, tanto para expresar críticas y aportar sugerencias como para participar en asuntos cotidianos como: diversificación de las actividades curriculares, ambientación de los espacios de interacción, estrategias evaluativas, tipo de relaciones que establecen con compañeros(as) y profesores(as), forma de presentarse físicamente, horarios, entre otros, por ser precisamente en torno a ello que gira la dinámica escolar y dentro de ella, las relaciones entre los actores educativos.

De ahí que el conocimiento de si mismo(a), esto es, la identificación de fortalezas, debilidades, gustos, preferencias, formas de reaccionar ante situaciones de diferente naturaleza, configuran un aspecto muy importante que los niños y las niñas reconocen como un factor de éxito en mediadores(as) por lo mucho que les ha aportado en el desarrollo personal y de grupo.

Junto al conocimiento de si mismo, como una tarea que no se realiza en solitario, aparecen las relaciones con los demás enmarcadas en este caso, en lo que se ha denominado la institucionalidad o los marcos de acción, que hacen alusión muy especialmente en el caso de la institución educativa a todas las normas y acuerdos que regulan la convivencia, la gestión curricular y la dinámica escolar en su conjunto y en el caso del proyecto Mediadores(as) dan cuenta de los acuerdos pactados entre el grupo de estudiantes y entre éstos(as) y sus profesores(as).

Con el propósito de seguir fundamentando la posibilidad, se llega a la conclusión de que la confianza, sobre todo en las relaciones entre los niños y las niñas con sus maestros(as) y en las instancias de participación escolar, es un factor determinante en el propósito de posicionarse como sujeto político.

Sin duda alguna, la confianza es elemento esencial de las relaciones sociales y mucho más aún, en los actuales contextos globales caracterizados por el trabajo en red, que no podría darse sin el establecimiento permanente de acuerdos y alianzas de diferente naturaleza entre grupos pequeños o extensos de personas y/u organizaciones, para los cuales incluso las distancias geográficas dejan de ser un obstáculo, si entre tanto existe el cumplimiento de las responsabilidades pactadas.

Sin la confianza, entendida como “recurso moral, no pueden funcionar ni las interacciones sociales ni las organizaciones e instituciones en las que se apoyan”, dice Cortina (2003, 195), porque ella es precisamente una apuesta

recíproca entre los actores sociales, en la que se ponen en juego obligaciones y compromisos, exigencias y expectativas, que de ser incumplidas, son motivo de reproches, reclamaciones y desavenencias y, en muchos casos, pueden generar hasta la ruptura total entre las partes.

De esta manera, construir o recuperar la confianza frente a las personas en particular y/o a las organizaciones en las que ellas interactúan, es un asunto que encuentra su explicación en el ámbito de la ética y, muy especialmente en los planteamientos presentados por Habermas (1985, p. 47) al referirse a la ética discursiva, según los cuales “ nuestra capacidad de argumentar, de aducir razones para justificar lo que hacemos o dejamos de hacer, de convencer a los demás y de entendernos unos con otros, encierra unos contenidos normativos que no varían de una cultura a otra” y a partir de los cuales se pueden extraer los principios morales básicos para establecer juicios sobre los diferentes ámbitos de acción.

Así las cosas, el mayor o menor nivel de confianza que los niños y las niñas construyen y depositan en las actuales instancias de participación institucional, en su mayoría creadas como resultado de la implementación de la política educativa, la cual tiene su sello adultocéntrico, depende en buena parte de los dispositivos reales, ofrecidos por los(as) adultos(as) o creados por ellos(as) mismos(as), para establecer espacios de diálogo y deliberación desde condiciones de equidad y simetría como base de la participación.

Como bien lo indica la ética discursiva, si son tanto el diálogo como el posterior acuerdo los mejores mecanismos para la tramitación de las pluralidades y la búsqueda de soluciones reconocidas, desde el principio de actuación, como justas o moralmente correctas por parte de los implicados en cualquier fenómeno humano, no puede pensarse que la confianza respecto a los mecanismos de participación es un asunto que construyan de manera independiente los y las estudiantes, porque si bien, “la toma individual de

decisiones es, efectivamente, el nivel último en la responsabilidad moral de una acción, esta toma de decisiones está normalmente mediatizada por las organizaciones que posibilitan el logro de objetivos comunes, así como por los sistemas que permiten su interacción.” (Cortina, 2003, 1995).

La referencia a la tramitación de pluralidades como asunto que no puede desconocerse dentro de los procesos participativos, mucho más si se siguen las orientaciones de la ética discursiva, introduce el concepto aportado por Berstein (2001, p.48) de “la mentalidad ampliada (...) que nos exige expandir nuestra imaginación para poder pensar desde el punto de vista de los demás”, siendo entre otras cosas, esa mentalidad ampliada la que nos permite emitir juicios respecto a las propias acciones y las de los(as) demás(as), entendiendo, según Arendt (1996, p.239) que “ la capacidad de juicio es una habilidad política específica en el propio sentido denotado por Kant, es decir, como habilidad para ver las cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes”.

Encontrarse con otros y otras, como miembros representantes de colectividades en instancias de participación, para analizar nuevas explicaciones o nuevas realidades frente a las cuales hay necesariamente que emitir un juicio, es siempre controvertido porque allí están en juego los intereses particulares, surgen las tensiones por parte de quienes, a partir de un desarrollo político más avanzado, defienden el bien común y se reflejan desde luego las expectativas de la institución en sí misma recogidas en su proyecto corporativo, que da cuenta de las actividades que realiza, cómo las realiza y cuál es su relación con el entorno social. Lo importante aquí es estar expectantes porque a veces los grandes montajes institucionales coartan la libertad y sin ella, es imposible la acción, porque “ los hombres *son* libres –es decir; algo más que meros poseedores del don de la libertad- mientras actúan, ni antes ni después, porque *ser* libre y actuar es la misma cosa”(Arendt, 1996, 241).

De acuerdo con esta discusión, la perspectiva de observador o de simple representante de otros y otras, que mientras tanto permanecen pasivos(as), se supera en la medida en que los niños, las niñas y los(as) jóvenes, en ejercicio de su libertad, construyan y apliquen presupuestos que aseguren y mantengan la credibilidad social o legitimidad de las actividades implementadas por las instancias institucionales adjetivadas como participativas. O dicho de otra manera, en las circunstancias actuales, para hacerle frente al deterioro en los procesos participativos de los niños y las niñas, es necesario un cambio metodológico sustancial soportado por la reflexión ética desde la perspectiva de quien participa, está implicado o es afectado significativamente, de tal manera que, estas perspectivas que conforman la confianza se transformen en exigencias morales para todos los actores.

Sin duda, la confianza se construye y se va fortaleciendo en la medida en que los actores, sin más presión que la de su propia libertad, identifiquen, nombren y se reconozcan mutuamente sus expectativas y compromisos, es decir, en la medida en que se celebre un contrato moral, que de cuenta de los derechos y las responsabilidades de cada una de las partes que configuran un todo social, que para el caso que nos ocupa es la institución educativa con el entramado de relaciones que se tejen tanto interna como externamente.

Con la convicción de que a participar se aprende participando, se hace necesario, que tanto los(as) estudiantes como los(as) educadores(as), recuperen y/o fortalezcan, según sea el caso, su confianza y credibilidad en los organismos de participación estudiantil como son la Personería, los Consejos Estudiantiles, El Consejo Directivo y demás espacios abiertos dentro de la dinámica particular de los Proyectos Educativos Institucionales, hoy bastante debilitados por razones diversas.

Así mismo y de manera complementaria, implica la vinculación de los y las estudiantes a comités institucionales, grupos de gestión y/o redes de veeduría, apoyo y cooperación, desde los cuales pueda configurarse un radio de acción más plural y establecerse una comunicación dialógica, que haga más fluidos los intercambios y más procesuales y negociadas las decisiones, todo ello como parte del ejercicio de su libertad política, que según Arendt “significa el derecho a participar en el gobierno, o no significa nada”.

Cuando los niños y las niñas por opción, a nombre propio o en representación, se vinculan y participan en instancias de gobierno institucional o en cualquier tipo de proyecto escolar, a la vez que reafirman su propia identidad como sujetos individuales y como miembros de ese colectivo específico, descubren que la libertad brota de actos de interés, de riesgo, de intuición, de aventura y sobre todo, de confianza mutua.

Pensar de manera más esperanzada desde la participación implica reconocer que el ejercicio político en y desde la institución educativa es posible, porque además de poderse expresar, los(as) estudiantes son escuchados(as) y tenidos en cuenta porque los(as) educadores(as) así lo permiten y se disponen para ello, como es el caso particular del grupo de Mediadores en situaciones de conflicto escolar.

Es por eso que “estábamos persuadidos de que, en el nivel de la escuela, quedaba una puerta por abrir, de grado o por fuerza, y que de este lado estaba la noche, y sólo al otro, la luz o los primeros resplandores del alba” (Freinet, 1981. p. 110).

De momento se suspende el ejercicio, pero seguirá trabajando incesantemente la esperanza hasta crear una institución educativa comprometida con el desarrollo político y la felicidad de los niños y las niñas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELSON, J. (1989). "The growth of political ideas in adolescence: the sense of community". *Journal of personality and social Psychology* .
- ALVAREZ, 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.
- ANGUERA, M.T.(1995). *La observación participante*. En Aguirre Baztán, A. (Ed) . *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Marcombo.
- ARENDT, H. (1999). *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (2001). *¿Qué es la política?*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Editorial península.
- ARENDT, H. (2004). *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.
- ATKINSON (1988). "Espacio social y poder simbólico" en las cosas dichas. Buenos Aires. Gedisa
- AYESTERÁN, S. (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona. Plural Ediciones.
- BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.
- BÁRCENA, F. y Mèlich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.
- BECK, U. (2002). *Hijos de la libertad* . México. Fondo de cultura económica.
- BENHABID, S.(1989). *The Reluctant Modernismo f Hannah Arendt*.
- BENHABID. *Los derechos de los otros* Barcelona. Gedisa. 2005
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

BLUMER, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Hora (Edición original en inglés 1969).

BRONFENBRENNER, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. México. Paidós.

BUSTELO, E. y MINUJIN, A. (1998). Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Colombia, Santillana.

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. BsAs. Miño y Dávila Editores.

CASTORIADIS, C. (1998). El ascenso de la insignificancia. Madrid. Ediciones Cátedra.

CLARKE, J.W. y SOULE, J.W. (1971). Political socialization . Racial tension and the acceptance of violence. En Kirkpatrick, S.A. Ed., The Social psychology of political life. Belmont, Wadsworth publ.

COFFEY, A. y ATKINSON, P. (1996). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Estados Unidos. Sage Publications.

COLOM, FRANCISCO. (1999), Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política. Barcelon: Anthropos.

CONNELL, R.W (1981). The child s construction of politics, Carlton Victoria. Melbourne University Press.

CORONA, Y. (2001). Infancia y resisetcncia cultural: la participación infantil en los movimientos de resistencia de la comunidad. En Del Río (Ed) La Infancia vulnerable en un mundo globalizado. Universidad Autónoma Metropolitana y UNICEF.

CORTINA, A. Hasta un pueblo de demonios. Etica pública y sociedad. España. Taurus.

CORTINA. (1999). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza

CORTINA, A. (2001). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid. Santillana.

CULLEN, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Argentina. Paidós.

CHAMBERLAYNE, P., BORNAT, J. y WENGRAF, T. (Eds.). (2000). *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Londres/ New York: Routledge.

De CERTEAU, M. (1995). *La toma de la palabra*. México , Universidad Iberoamericana.

DEL VAL, JUAN. (1990). *La construcción de la representación del mundo social en el niño*”, en Turiel y Enesco. *El mundo social en la mente de los niños*. México. Alianza.

DENZIN, N.K. (1971). *The logia of naturalistic inquirí*, *Social Forces*, n. 50.

DESCOMBE, M. (2003). *The Good Research Guide. For Samll.scale Social*

RESEARCH PROJETS. 2da. Ed. Maidenhead, Gran Bretaña: Open University Press.

DOMS, M. y MOSCOVICI, S. (1985). *“Innovación e influencia de las minorías”*, en S. Moscovici (Ed) , *Psicología Social I: Influencia y cambio de actitudes .Individuos y grupos*. Barcelona. Paidós.

DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre experiencias escolares de jóvenes de sectores populares*. Argentina. Paidós.

FERNÁNDEZ, A.M. (1997 a). *Las votaciones y los derechos de los niños*. *El nacional* , 11 de agosto , p. 16. México.

FERRAROTTI, F. (1988). *“Biografía y ciencias sociales”*, en *Cuadernos de Ciencias Sociales : Historia oral e historia de vida*” no. 18, FLACSO, pp. 81-96. México

FINKIELKRAUT, A. (1998). *La humanidad perdida*. Madrid. Paidós.

FRASER, N., (1997). *Justice Interruptus. Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge.

FREINET, C. (1981).*El equilibrio mental del niño*. Barcelona. Editorial LAIA.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata.

FOUCAULT, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México. Fondo de Cultura Económica.

GADAMER, HG. (1991). *Verdad y método*. Salamanca. Ediciones Sígueme. 4ta. Edición.

- GADAMER, H.G. (1990). La herencia europea. Barcelona. Península.
- GARAY, L.J. (2002). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social. Talleres del Milenio*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- GEERTZ, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1994). Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona. Paidós.
- GIDDENS, A. (1997). Política, sociología y Teoría Social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo. Barcelona.
- GRBICH, C. (199) *Qualitative research in health. An introduction*. St. Leonardo (Aus). : Allen & Unwin
- GOETZ J.P y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GREENSTEIN, F.I. (1987), "Socialización, Socialización Política". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Bilbao, Aguilar.
- GUBA, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*, Los Angeles, Calif. Center for the study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
- HABERMAS, J., (1991). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. y RAWLS, J.(1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona. Paidós.
- HABIB, C. (1989). *Introducción a Arendt*. Barcelona.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.
- HAMMERSLEY, M y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona. Paidós.
- HART., R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona. UNICEF.
- HESS, Dj. (1988). *The poltergeist and cultural values: A comparative interpretation of a Brazilian and American cases*. Informe presentado durante la

33ra. Convención anual de la parapsychological association: Montreal (Canada).

HYMES, D. (1972). Introduction. Funciones of lenguajes in the classroom. Courtney B. Cazden, P. John and D. Hymes (eds.) New York . Teacher College Press.

HOYOS, G. (2005). Tolerancia y Democracia en una política deliberativa. En: La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica. España. Anthropos.

LEFORT, C. (2004). La incertidumbre democrática. Ensayos sobre lo político. Barcelona. Anthropos.

LEVI-STRAUSS, C. (1997). El pensamiento salvaje. México. Fondo de Cultura Económica.

LEVINAS, E. (1993). El tiempo y el otro. Barcelona. Paidós

LEWKOWICZ, I. (1999) ¿Se acabó la infancia?. Ensayos sobra la destitución de la niñez. Buenos Aires. Paidós.

LIEBEL, M. (1994). Protagonismo infantil: movimientos de niños trabajadores en América Latina Managua: ed. Nueva Nicaragua.

Maclaren, P. y GIROUX, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural. Más allá del discurso de la crítica y el antiutooismo. En : Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderno. Barcelona. Paidós.

MARTÍN, BARBERO, J. (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación cultura y hegemonía. Barcelona: G. Pili.

MEAD, G. (1982). Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona. Paidós.

MÈLICH, J.C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder.

MELLON, C.A.(1990). Naturalistic Inquiry for Library Science: Methods and Applications for Research, Evaluation, and Teaching. New York: Greenwood Press.

”MONTESQUIEU, 1980, p.150). Del espíritu de la leyes.

MUGUERZA, J. (2002). Ciudadanía: individuo y comunidad. En Retos pendientes en ética y en política. Madrid. Trotta.

NARODOWSKI, M.. (1999). Después de la clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires. Novedades educativas.

NOYA, F.J. (1995). "Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualizada sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales . Madrid. Síntesis.

PIÑA, CARLOS (1986) "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales" Documento de trabajo de FLACSO, N° 319, Santiago de Chile.

RAZ, J.(1994). Ethics in the Public Domain, Oxford, Clarendon Press.

ROCKWELL, E. (1980). La relación entre antropología y teoría en la investigación educativa. Documento. México. DIE.

SACRISTÁN, G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

SACRISTÁN, G. (2005). La educación que es aún posible. Madrid. Morata.

SÁNCHEZ, C. (2003). Hannah Arendt. El espacio de la política. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

SCHATZMAN, L. y A. STRAUSS. (1973). Field Research: Strategies for a natural Sociology, Englewood Cliffs, N.J, Prentice-Hall.

SCHUTZ, A. (2000). La construcción significativa del mundo social. España: Paidós.

SCHÜTZ, A. (2003). La estructura del mundo de la vida. Buenos Aires. Amorrortu.

SCHÜTZ, A. (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Argentina. Amorrortu.

STRAUSS, C. y CORBIN . (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. . Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de enfermería.

SEN, A. (1996). La posibilidad de elegir. Revista el Correo de la UNESCO. Septiembre de 1996.

SEN, AMARTYA. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

TAMARIT, J. (1992). Poder político y educación popular. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

TAYLOR, CH. (1997). Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad. Buenos Aires. Paidós.

TAYLOR, CH. (2001). El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”. México. Fondo de Cultura Económica.

TEZANOS, A. (2000). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá. Colección Pedagogía Siglo XXI.

TOURAINÉ, A. (1999). ¿Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global. Brasil. Fondo de cultura Económica.

TORNEY, J. (1989). Issues of evaluation in D. Hicks and M. Steiner (eds), making global connections, Edinburgh. Oliver & Boyd.

VANDER ZANDEN, J. (1986). Manual de Psicología Social. Barcelona Paidós

WESTBROOK, L. (1994). “Qualitative research methods: a review of major stages, data analysis techniques, and quality controls”. Library and Information Science Research.

WOLFENSTEIN, M. y KLIMAN, G. (1985). “Children and the death of a president. Garden City, N.Y., Doubleday.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós.